

Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa

QURRICULUM

Universidad de La Laguna

35

2022



Revista
CURRICULUM

Revista
QURRICULUM
Revista de Teoría, Investigación
y Práctica Educativa de la Universidad de La Laguna

DIRECTORA

Ana Vega Navarro (U. de La Laguna)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Juan José Sosa Alonso (U. de La Laguna)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carmen Nuria Arvelo Rosales (U. de La Laguna)
Jose María del Castillo-Olivares Barberán (U. de La Laguna)
Ana Isabel González Herrera (U. de La Laguna)
Carlos González Ruiz (U. de La Laguna)
María Belén San Nicolás Santos (U. de La Laguna)
María Inmaculada Fernández Esteban (U. de La Laguna)
M. Luz Rodríguez Palmero (CEAD de S/C de Tenerife Mercedes Pinto)
Miguel Ángel Hernández Rivero (IES Tacoronte Óscar Domínguez)
Paz A. Sánchez Pérez (IES Benito Pérez Armas)

CONSEJO ASESOR

Ada L. Verdejo Carrión (U. de Puerto Rico), Ángel Lázaro Martínez (U. de La Rioja),
Javier Marrero Acosta (U. de La Laguna), Ángel Pérez Gómez (U. de Málaga),
Eduardo Rigó Carratalú (U. de Baleares), Carmen García Pastor (U. de Sevilla),
José Gimeno Sacristán (U. de Valencia), Javier Tejedor Tejedor (U. de Salamanca),
Madeleine Arnot (U. of Cambridge, United Kingdom), Marco A. Moreira (Inst. Física.
U. Federal de Rio Grande do Sul, Brasil), María Rosa del Buono (Istituto Regionale Ricerca
Educativa Lombardia, Milano, Italia), Mario de Miguel Díaz (U. de Oviedo),
Martha Montero-Sieburth (Inst. for Migration, Ethnic Studies, U. Amsterdam),
Roberto Rosenzvaig (U. Diego Portales, Santiago de Chile),
Rosa del Viso Palou (U. de San Salvador de Yujuy, Argentina).

PÁGINA WEB

<https://www.ull.es/revistas/index.php/quriculum/index>

CORREOS ELECTRÓNICOS

amvega@ull.edu.es, jsosalo@ull.edu.es

EDITA

Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna
Campus Central. 38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife
Tel.: 34922319198

DISEÑO EDITORIAL

Jaime H. Vera
Javier Torres/Luis C. Espinosa

PREIMPRESIÓN

Servicio de Publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.quriculum.2022.35>

ISSN: 1130-5371 (edición impresa) / ISSN: 2530-8386 (edición digital)

Depósito Legal: TF 497/90

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin permiso del editor.

Revista

QURRICULUM

35

SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2022

REVISTA QURRICULUM: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. –N.º 1 (1990)–.
–La Laguna: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 1990–.

Añual

ISSN: 1130-5371

I. Currículum escolar-Publicaciones periódicas 2. Educación-Publicaciones periódicas I. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, ed.

371.214(05)

NORMAS GENERALES PARA EL ENVÍO Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. La revista acepta principalmente para su publicación trabajos originales. Los artículos pueden ser remitidos a la revista a través de esta plataforma. La Redacción comunicará la recepción de los artículos a los/as autores/as a la mayor brevedad, a través del sistema de gestión de envíos en línea.
2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos y no deben estar en proceso de revisión por la editorial de otra revista. Los autores deberán, además, asumir el compromiso de no remisión a otra revista, una vez presentado e iniciado el proceso de revisión por parte de *Qurrículum*.
3. Los artículos deberán tener la extensión que se detalla a continuación en función de cada caso: investigación 6000-8000 palabras, experiencias de innovación 3000-5000 palabras, Revisión (teórica, sistemática, meta-análisis) 8000-10000 palabras, Ensayo o reflexión teórica 8000-10000 palabras y Reseña de 900-1000 palabras.
4. Los archivos de los artículos deberán presentar en formato editable con la extensión .doc, .docx o .odt. El interlineado será de 1,5 y la letra Times New Roman 12.
5. En la primera página del artículo se ha de incluir: el título/title del trabajo, autoría, institución y departamentos a los que pertenecen, correos electrónicos, resumen/abstract (250 palabras), palabras clave/keywords (entre 3 y 6). Se deberán entregar tres documentos:
 - a) Carta de presentación destinada al equipo editorial de la entrevista;
 - b) Página con el Título/Title, autorías (nombre y apellidos, institución, dirección, e-mail) en el orden en que quieran que aparezca en la publicación y breve CV de máximo 10 líneas por autor/a;
 - c) Trabajo anonimizado (eliminar datos de la autoría en el texto y cualquier información que pueda vincular el trabajo a los/as autores/as) con Título/Title, resumen/abstract, palabras clave/keywords y apartados del trabajo.
6. Las referencias, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía, deben seguir las normas de la APA. Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 7ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.apastyle.org).

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los originales recibidos serán evaluados siguiendo un sistema de revisión por pares (peer review) de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los/as revisores/as emitirán un informe con las correcciones y mejoras que necesita el manuscrito, así como la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría de la revista. Se recurrirá a revisores/as externos cuando se necesite garantizar un juicio experto y particularmente cuando exista notoria discrepancia entre los/as revisores/as iniciales. Una vez concluida la revisión, la autoría del artículo recibirá un correo electrónico notificando la decisión del Consejo Editorial sobre su publicación (con o sin cambios).

ENVÍO DE LOS TRABAJOS

Una vez que el artículo pase el proceso de revisión y haya sido aceptado, es requisito indispensable enviar el texto definitivo con las mejoras y modificaciones propuestas por los revisores (en su caso) a través de la plataforma OJS.

Revista *QURRICULUM*

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

Facultad de Educación

Universidad de La Laguna. Campus Central

38204, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA)

EDITA

Servicio de Publicaciones de la UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Campus Central 38200, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA)

SUMARIO / CONTENTS

ARTÍCULOS / ARTICLES

Entrevista a Javier Marrero, catedrático de Didáctica e Investigación Educativa, el día 13 de octubre de 2022 / Interview with Javier Marrero, Professor of Didactics and Educational Research, on October 13, 2022 <i>Ana Vega Navarro y Juan José Sosa Alonso</i>	9
Critical comparative curriculum research beyond globalized neoliberal policy / Investigación curricular comparativa crítica más allá de la política neoliberal globalizada <i>Michael Uljens</i>	35
Pedagogía antifascista: una educación inclusiva, democrática y del bien común ante el auge del fascismo y la xenofobia / Antifascist Pedagogy: an inclusive, democratic and common good education in the face of the rise of fascism and xenophobia <i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i>	55
Los inhibidores del cambio en innovación educativa: un estudio de caso / Inhibitors of Change in Educational Innovation: a case study <i>Pedro Yedra Contreras y Juan Carlos Torreño Seijo</i>	77
Jóvenes homosexuales. Los estereotipos y la salud mental / Young homosexuals. Stereotypes and mental health <i>Francisco Sala Millán, Sara Conde Vélez, Manuel Delgado García y Francisco Javier García Prieto</i>	105
El performance como recurso didáctico en la Educación Social / Performance as a didactic resource in Social Education <i>Rocío Pérez Solís</i>	123



ARTÍCULOS / ARTICLES

ENTREVISTA A JAVIER MARRERO, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, EL DÍA 13 DE OCTUBRE DE 2022

INTERVIEW WITH JAVIER MARRERO, PROFESSOR OF DIDACTICS
AND EDUCATIONAL RESEARCH, ON OCTOBER 13, 2022

Ana Vega Navarro
Juan José Sosa Alonso

Ana Vega y Juan José Sosa (AV y JJS): Buenos días, Javier. Sabemos que, durante las últimas dos décadas en que vienes enseñando la asignatura de Didáctica en el grado de Pedagogía, una de las primeras tareas que debía realizar el alumnado era componer una pequeña autobiografía escolar. Y justamente por aquí nos gustaría comenzar: ¿cómo recuerdas los primeros años de tu experiencia escolar: compañeros, profesorado? ¿Cuál fue tu relación con el éxito escolar? ¿Sentiste siempre que tuviste éxito escolar, o fue más tarde –o cuándo–?

Javier Marrero (JM): Mi experiencia escolar se desarrolla en el colegio La Salle San Ildefonso en Santa Cruz de Tenerife. Allí hice mi equivalente a la Educación Infantil (Párvulos) hasta el Bachillerato. A diferencia de otras biografías donde hay un nomadismo pedagógico, en mi caso yo llegué a ese centro y ahí realicé todos mis estudios no universitarios. Y claro, en ese periodo, que fue un periodo muy largo, toda la escolaridad obligatoria y no obligatoria hasta el Bachillerato, pues tuve momentos de éxito y momentos de fracaso, también. Mis primeros momentos en el colegio fueron de fracaso. Yo me escapaba con 5 años del aula de parvulario y el hermano Julio salía detrás de mí para volver a meterme en el aula. Tenía que cerrar la puerta del aula porque me volvía a escapar.

Esos fueron los primeros recuerdos que yo tengo de la infancia. Y luego mucho juego en el patio, encantado de estar con mis amigos en el colegio –que era un colegio de chicos, solo de chicos–. En aquella época la escolarización se hacía separada por sexos; no había coeducación. Yo disfrutaba mucho de mis amigos en el patio del colegio, y en la calle, porque eran del barrio la mayoría. En aquella época, se jugaba en la calle.

Pero las cosas no empezaron a ir bien hasta 4.º y reválida. Descubrí que me gustaban mucho las matemáticas, aunque no era bueno en matemáticas. No sacaba buenas notas en matemáticas, ni muchísimo menos. Y gracias a una magnífica maestra, que luego fue muy amiga, doña Fela Palenzuela,



9

pude descubrir que mi vocación realmente estaba mucho más vinculada a la ciencia que a las letras. Pero en 4.º y reválida ya era obligatorio optar por ciencias o letras, y yo había decidido optar por las letras.

Y a partir de ahí de mi escolaridad empezó a ser una escolaridad mucho más centrada; no de éxito, porque yo tampoco era un estudiante de matrícula ni de nada de esto. Era una escolaridad donde cuando caminaba por el pasillo veías los cuadros, las orlas de honor de todos los alumnos que habían sido primeros alumnos de matrícula. Yo nunca estuve en esas orlas. Pero fue a partir de ahí cuando yo empecé a tener un cierto encaje con las exigencias de la escolaridad.

Y el final fue afortunado también y feliz. En el colegio se entregaba, en el Preu, como tradición, una placa al considerado mejor alumno de la promoción, y en mi promoción, por primera vez, esa elección se hizo por votación de los propios compañeros, no por designación del profesorado del colegio. Y mis compañeros decidieron darme a mí esa placa de honor. Yo creo, que yo recuerde, así conscientemente, fue la primera y la única vez que mi padre fue al colegio a la entrega de esa placa. Hay una foto de ese momento. Y yo lo recuerdo con muchísima vergüenza; a mí aquello me daba pavor... Yo era muy tímido y sentía mucha vergüenza por toda la parafernalia del acto... Todos los compañeros..., los padres..., el profesorado...

Y luego ya viene la etapa de la universidad y ahí ya es otra historia. Así que mi relación con el éxito tiene dos partes: una primera parte y una segunda parte.

(AV y JJS): ¿Cómo se vivía en tu casa y tu familia: madre, padre, hermanas?

(JM): Nosotros fuimos una familia que procedíamos del pueblo de San Andrés. Mis padres eran de allí y todos mis hermanos vivieron en San Andrés y venían, en su primera escolaridad, a estudiar a Santa Cruz, hasta que, cuando yo nací, se trasladan a vivir a Santa Cruz. En una casa que estaba frente a mi colegio. Yo he podido comentar aquella época con mis hermanas y mis hermanos, somos 3 y 3. Estamos hablando de los finales de los años 40 y los 50. Por razones que yo nunca comprendí, y que mis padres tampoco me explicaron, lo cierto es que en aquella época en la escolarización se priorizaba a los chicos frente a las chicas. Mis hermanas hicieron hasta el equivalente a un cuarto y reválida, más o menos. En colegios de monjas, para ellas. Solo mi hermana Mercedes, que era más joven, pudo llegar al conservatorio. A ella le gustaba tocar el piano y entonces hizo estudios de conservatorio. Pero mis otras dos hermanas, que eran mayores, abandonan los estudios en un momento determinado. No sé exactamente las razones..., si eran económicas o si eran de otro tipo..., pero lo cierto es que yo era el menor con distancia de seis hermanos.

Y como tal menor era «el carabina». Mis hermanas me llevaban con ellas para poder salir con sus respectivos novios: tenían que ir con «el niño». Y yo recuerdo momentos muy felices con ellos, gracias a eso. Uno de los momentos más felices para mí, que siempre recordaré, fue con mi hermana Pura, aquí en La Esperanza, ya casada..., todavía no tenía hijos. Y en aquel verano, había una era frente a la casa de mi hermana, y mi vida consistía en acu-



dir todos los días desde las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde en la era, dando vueltas alrededor para trillar el trigo. No entro en los detalles de las vaquitas y de lo demás..., viviendo de sol a sol, el proceso de la era, de la trilla. Así que mis hermanas cuidaron de mí, que era el más pequeño de aquella época... Ellas ya finalmente se casan y se van a sus respectivos...

De mis hermanos, el único que realizó estudios universitarios fue mi hermano mayor, José Víctor, que estudió derecho, en Madrid. Mi hermano Orlando inició los estudios de aparejador, pero no los concluyó porque hubo de ir a trabajar a la empresa familiar..., y luego el ciclo universitario se culmina conmigo, que es quien ha hecho una carrera universitaria completa.

Así que yo era el menor de una familia que creció en medio de una posguerra muy terrible, pero que mis hermanos recuerdan como una etapa feliz de sus vidas. Yo, sin embargo, tengo un recuerdo muy gris de aquella época. Las cosas eran en blanco y negro, no parecía que el color apareciera la vida. Pero tampoco tengo recuerdos traumáticos de mi vivencia con ellos.

Luego, en los veranos volvíamos a San Andrés, donde también disfrutaba con mis amigos de allí. Hasta que un día haciendo una pelea de indios y americanos, en pleno muelle, me caí de espaldas de uno de ellos (iba subido al «caballo») y me di con un remo en la cabeza. Cuando llegué a casa mi madre lo que dijo: «algo habrás estado haciendo..., no te habrás portado demasiado bien». Pero recuerdo San Andrés también como una época felicísima..., de estar conviviendo con la familia en un sitio pequeñísimo..., con amigos que también estábamos todo el día en el pueblo. La casa era solo para comer y dormir y poco más. Hay algunas fotografías de la época vestido de vaquero, que eran los juegos de la época. Por lo tanto, yo debía haber jugado mucho a esas historias y disfrutar con eso. Pero siempre fui «el niño» de la familia..., el menor de la saga.

(AV y JJS): ¿Podrías decirme cuándo decidiste estudiar en la universidad? ¿Serías capaz de recordar cuáles eran las posibilidades que se te presentaban en aquellos años de instituto, previos a la universidad? ¿Por qué y cómo decidiste estudiar Pedagogía?

(JM): Pues fue en mis últimos años de Bachillerato, en sexto de Bachillerato y Preu... Yo me movía con un grupo de gente joven, con unos compañeros con los que teníamos en común muchísimas cosas..., y ahí surge la idea casi indiscutida de seguir estudios universitarios.

Tomar la decisión de estudiar un Bachillerato de letras era, casi inexorablemente, verte abocado a Filosofía y Letras. Filosofía y Letras era la salida natural de los estudios de letras, en aquel momento.

Yo no recuerdo haber tenido ningún problema en mi familia ni en mi entorno para decidir ir a la universidad. Así como en el caso de mis hermanas sí hubo esa selección previa, en mi caso y en el de mis hermanos no la hubo. Por lo tanto, una vez iniciados los estudios de Bachillerato iba abocado, de manera casi natural, a los estudios universitarios. Así que eso, por una parte, en el ámbito familiar no encontré ningún tipo de oposición, ni de conflicto, ni de problema para tomar esa decisión... y, por otra parte, el





hecho de haber continuado estudios, hacer Bachillerato en letras, me dirigía casi inexorablemente a hacer Filosofía y Letras. Así que esa transición yo la recuerdo como una transición natural. La transición traumática, la más difícil, fue la previa cuando me decidí por letras, en aquel momento. Pero en cualquier caso luego me sentí a gusto con los estudios de letras, como se les conocía entonces.

¿Por qué? Porque en aquella época estudiar letras significaba muchas cosas. Significaba una profundización en la Historia que no teníamos. Historia que nunca llegaba a la Historia contemporánea de España, que siempre se quedaba en el siglo XIX, pero era una buena introducción a los estudios de Historia. Porque me vinculaban mucho con el mundo del arte, que a mí me apasionaba, me interesa muchísimo...; aparte de la música, el arte siempre me gustó. Por otra parte me ordenó mucho la cabeza y me ayudó mucho a formarme intelectualmente, estudiar Latín y Griego. Yo tuve un magnífico profesor de Latín y Griego en esa etapa de sexto y Preu... y aquellos estudios de traducción del Griego antiguo eran una manera muy estupenda de ordenar cognitiva y mentalmente la cabeza. Y aquello me aportó muchísimo, más allá del estudio del Latín y Griego.

Y la introducción también al mundo de la literatura. En aquella época, los estudios de literatura eran de literatura universal... y eso me permitió comprender y conocer una enorme variedad de autores. Y también se estudiaba literatura cuando estudiábamos francés, porque en aquella época el idioma que se estudiaba era el francés, no era inglés, que aparece más tarde en el currículum escolar. Pero estudiar francés implicaba, aparte de estudiarse la lista de los verbos irregulares, que eran interminables..., también la literatura francesa. Y esa doble perspectiva de la lengua y la literatura, que estaba presente también en francés y en castellano, nos ampliaba muchísimo el escenario y la comprensión del mundo... y por supuesto luego la filosofía también. Así que los estudios previos de aquel Bachillerato, de lo que en aquel entonces se entendía por Bachillerato, eran una introducción amplia a lo que luego sería Filosofía y Letras. Y, en aquel momento, cuando accedemos a la universidad, los estudios universitarios estaban estructurados en 2 + 3: 2 años de comunes y 3 años de especialización. Los 2 años de comunes los hicimos en La Laguna..., toda aquella generación..., y en los 3 años de especialización podías optar por quedarte en La Laguna (para estudiar Filología Románica, o Historia) o bien salir fuera a cursar otros estudios en universidades de la península. Pocos años después de haber empezado nosotros, comienzan los estudios de Filosofía, Pedagogía y Psicología en La Laguna.

De manera que aquí no había Pedagogía, ni Psicología, como estudios de especialización... y, por lo tanto, si queríamos hacer alguna de esas especialidades, teníamos que salir fuera.

¿Por qué me voy fuera? Pues por casualidad y por amor. Por casualidad porque conocía a una persona con la que luego construiría también toda mi vida familiar y afectiva y esa persona tenía claro que quería hacer Pedagogía. A ella le interesaban mucho los estudios de Educación Especial, y

quería hacer Pedagogía. Pero sus padres no tenían posibilidad de enviarla a otro sitio que a Valencia (Pedagogía existía en Valencia, Madrid y Barcelona); entonces, ante la posibilidad de ir a Valencia o irme a Barcelona o a Madrid, pues decidí irme detrás de... a Valencia.

Y esa es la razón..., por casualidad..., porque en aquel momento Pedagogía no era una prioridad para mí, no eran unos estudios que fueran muy prioritarios, pero las materias que se estudiaban eran materias que también tenían su interés, porque en aquella época, cuando se estudiaba Pedagogía, también se continuaba estudiando Historia de la educación, Filosofía de la educación y era una prolongación de aquellos primeros años –los comunes– de Filosofía y Letras.

(AV y JJS): Resumiendo mucho, quizá demasiado, podríamos decir que en tu carrera académica te has centrado en estudiar temas relacionados con la didáctica y el currículum, así como en la formación del profesorado y en las teorías implícitas que marcan el aprendizaje del alumnado. ¿Qué te llevó a ello? ¿Qué te animaba?

(JM): Bueno, nosotros empezamos en aquella Pedagogía que se estudiaba en Valencia, donde hubo un antes y un después de José Luis Rodríguez Diéguez. Cuando José Luis Rodríguez Diéguez llega a Valencia, recién estrenado como catedrático, venía de la Inspección, él había estado mucho tiempo en la Inspección. Y era un hombre joven que venía con una formación francófona, con una preocupación por temas que no tenían nada que ver con la política educativa, sino con lo que en aquella época –quizá como refugio de muchos intelectuales– consistía en estudiar «por la tangente». Esto es, te vas a estudiar un tema inocuo para, a partir de ahí, poder hacer desarrollo intelectual. Y Rodríguez Diéguez fue una persona que en Valencia estimuló mucho lo que hoy se conoce como las TIC, bueno no eran TIC porque no había comunicación, pero sí eran las tecnologías de la información y la de la enseñanza en aquel momento..., y él fue el que nos introdujo, a mi promoción y a la siguiente, en el caso Amador también, en el campo de las tecnologías. Digamos que en aquella época el objeto era la tecnología, ni siquiera de la información y comunicación, sino el estudio de la tecnología como el soporte de la comunicación didáctica. Se estaba viviendo un cambio epistemológico muy importante en el campo de las ciencias sociales, en general, y en particular en el de la Pedagogía. Este cambio era la búsqueda de un lenguaje propio y de una construcción científica propia para campos nuevos, como era el de la Pedagogía.

La primera Facultad de Pedagogía se crea en Madrid en el año 1966/67. Los estudios de Pedagogía eran anteriores, pues se estudiaba Pedagogía como parte de la formación de maestras y maestros, pero como tales estudios universitarios empiezan en el 66/67. Con lo cual, estamos hablando de menos de 10 años de constitución del campo de la pedagogía. Y claro, aquello era un páramo... La Pedagogía era un páramo, intelectualmente hablando. Un páramo que, además, venía de la mano del Opus Dei y por lo tanto con una tradición de estudios religiosos o enfoque religioso del campo.



El otro día haciendo limpieza por aquí vi un libro de Zuluaga hablando de Marx y de los marxistas de la izquierda Marx, una cosa, en fin..., para los estudiosos muy interesante.

Así que era un campo, el pedagógico, que no tenía ninguna vinculación con la práctica. Que no tenía ninguna influencia, pero que sí servía para legitimar las estructuras de poder que en aquel momento funcionaban en el ámbito de la educación. Es decir, las direcciones de los centros, a los directores de los centros, a los inspectores de educación, que necesitaban los estudios de Pedagogía para poder acreditarse. Y luego hubo un campo seminal, que era la Educación Especial, enfocado esencialmente para atender a los niños y las niñas que tenían problemas. Esa era la Pedagogía que yo estudié en Valencia. Y, en aquel contexto, alguien que venía con un discurso distinto, que hablaba de la enseñanza desde la perspectiva de la tecnología, pues era un «mirlo blanco». Y ese fue mi primer contacto con la Didáctica.

Todavía conservo los apuntes de Rodríguez Diéguez, los apuntes que hicimos a mano, en aquella época se iba a clase a tomar apuntes, y uno se examinaba de los apuntes que tomaba clase. De manera que la metodología pedagógica estaba muy clara..., era muy circular..., y, por lo tanto, quien me abre a mí la puerta al ámbito de la didáctica fue Rodríguez Diéguez.

Con él hago la tesina sobre el estudio preiconográfico el cómic (1978) y, cuando termino la tesina, ya yo había terminado los estudios en Valencia, tuvimos que hacer la mili y ya habíamos regresado a Canarias. Pero esa es también otra historia, la de la decisión de quedarse, porque tuvimos la posibilidad de quedarnos en Valencia, incluso dando clase, o regresar a Tenerife. Pero esa es otra etapa.

(AV y JJS): ¿Qué perspectiva educativa has defendido y has tratado de transmitir al alumnado durante estos años? ¿A quiénes has tomado como referencias en tu vida académica e intelectual? ¿Han ido cambiando?

(JM): Yo he defendido lo que podríamos llamar, de una forma muy amplia, sin entrar en demasiados matices, la necesidad de una didáctica científica. Sería, rigurosa, basada en el conocimiento, apoyada en la investigación, y fundamentada en el rigor intelectual de lo que decimos, de lo que hacemos, de los investigamos y lo que pensamos acerca de la enseñanza, como actividad y como proceso.

Yo creo que en eso me he movido poco desde el principio y tiene una justificación. He descrito antes el panorama de aquella pedagogía y a mí una de las cosas que me inquietó durante mi formación, muchísimo, era la falta de rigor en el conocimiento pedagógico que se estaba elaborando. Yo hice la especialidad Orientación, una de las especialidades que se estudiaba en Pedagogía –junto a Educación Especial y Organización–. Entonces lo que sabíamos acerca de la enseñanza, del aprendizaje, era tan elemental y tan poco... Nosotros apenas leíamos libros que no fueran traducciones, había muy pocas producciones propias. Tenía la sensación de que quedaba mucho por hacer en el ámbito de la fundamentación de la pedagogía y especialmente la didáctica. Así que aquella preocupación que se hizo presente al



concluir mis estudios permaneció, ha permanecido siempre, vigente a lo largo del tiempo.

Si bien es cierto que esa visión «científica» se ha visto complementada, o ampliada, o transformada, en una visión de la didáctica con un sentido más político del compromiso por la transformación de la práctica de la educación. Así que la idea de construir una didáctica científica al final tuvo sentido en la medida en que esa construcción permitía un cambio social y político, en las formas de entender, de comprender y de hacer la enseñanza. Y esa ha sido la tónica que he tratado de ir construyendo, durante esta etapa.

Pero hay otro motivo también importante en ese proceso y es que en el contexto de las ciencias sociales es estaba viviendo un momento de confrontación muy importante con el positivismo. Y claro, a mí las explicaciones conductistas de cómo se producía el aprendizaje, basado en un esquema de estímulo respuesta, que no explicaba la caja negra que estaba en medio, que estaba dentro de ese proceso, siempre me resultaron insuficientes y muy pobres para entender y explicar todo lo que sabíamos que estaba pasando por allí.

Pero además hubo también otro foco de atención importante que hace que se traslade el interés por la tecnología al interés por el enseñante, por el docente y es que veíamos –y aprendimos en aquel momento muy bien–, desde la mirada de la orientación, el enorme influjo que ejerce el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y a mí aquel foco, aquella mirada hacia la enseñanza desde la perspectiva de lo que le estaba pasando al docente, me cambió totalmente el rumbo de la Pedagogía. Me hizo pensar más directamente en quién estaba concluyendo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y eso es lo que da pie luego a todo lo demás, que apareció una tesis y demás. Me has preguntado también por mis influencias y por mis lecturas. Bueno, yo diría que uno se construye intelectualmente como el resultado de muchas influencias, de muchas confluencias y de muchas lecturas, y la lectura que te conmueve, aquella que realmente te levanta los pies del suelo y te hace levantar la mirada, son pocas, pero suficientemente intensas como para permanecer a lo largo del tiempo.

Y, hombre, yo tengo que mencionar el descubrimiento de Piaget, en aquella pedagogía de los años 70, era como una bocanada de aire fresco, porque abría la posibilidad de entender el aprendizaje de otra manera. Luego comprendimos que aquello se llamaba constructivismo..., luego comprendimos que aquello se podía transformar en una Pedagogía Operatoria... y además entendimos que aquello tenía mucho que ver con una visión de conocimiento social, que iba más allá de la psicología incluso. Así que Piaget, Wallon... fueron para nosotros una referencia fundamental. También John Dewey, que fue mi primera lectura en tercero de carrera. Luego, tantas veces releído y citado. Luego vino Bernard Aucouturier y la relación psicomotriz... y la influencia de esa perspectiva, un poco psicoanalítica, que traen los franceses de la mano de la psicomotricidad relacional, que para mí fue también un descubrimiento fundamental.





Pero también fue un descubrimiento fundamental la lectura de la obra de Gramsci. Gramsci fue fundamental para entender una perspectiva más política, más social de la educación y de la enseñanza. Fue quien me llevó primero ahí. Y, complementariamente con él, también Freire. El Freire que tuvimos que leer de fotocopias, porque estaba prohibido, porque no se conseguían los libros originales y porque tenemos que ir a la trastienda de la librería para poder comprar algún ejemplar... Ese Freire, la Pedagogía del oprimido, nos llevó y nos ha llevado siempre de la mano porque nos abrió la visión a un montón de campos.

Pero luego vinieron otros, otras lecturas y otras referencias que empezaron a dar forma, ya más directamente, al campo de la educación, a lo que es la formación académica. Y ahí han tenido una influencia enorme, para mí, dos personas que creo que son ineludibles en la historia de la didáctica en nuestro país, que son Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. Y junto con ellos, también Escudero Muñoz, en mi caso de manera también complementaria. Pero ellos fueron una referencia esencial en la construcción de esa didáctica, de esa pedagogía, que se hacía necesaria y relevante para poder construir una idea de la enseñanza acorde con los tiempos. Porque claro, a todo esto hay que poner en contexto lo que hemos estado diciendo. Y es que venimos de una dictadura, la dictadura franquista..., venimos de una Constitución Española del 78 y entramos, al filo de los años 80, en una etapa de la España democrática. Ese contexto, todo ese periodo, pues marca también la tendencia y las influencias que en la Academia era posible sostener..., el discurso conceptual, teórico, académico... que era posible construir en aquel momento. Cuando nos situamos ya en la etapa democrática, pues empezamos a ver la posibilidad de construir una pedagogía, una didáctica mucho más abierta a la realidad..., mucho más pegada a la realidad. Pero además también una didáctica que acompañara el proceso de construcción de esa nueva realidad educativa del país, que el país estaba necesitando. Los supuestos, todos los fundamentos, que teníamos antes para poder hacer y construir la Didáctica no servían..., necesitábamos una nueva influencia, un nuevo marco en el que situar lo pedagógico. Y Ángel y Gimeno introducen en el ámbito de la Didáctica un concepto que nosotros nunca habíamos estudiado (en la universidad no se hablaba del currículum), la idea del «currículum». Se empieza a estudiar a partir de los años 80... y se empieza a estudiar porque ellos introducen una literatura, que era la literatura anglosajona, que ya venía hablando del currículum desde hacía mucho tiempo, pero que nosotros no nos habíamos enterado..., y que empieza a tomar cuerpo en el ámbito español y empezamos a entender la didáctica desde el ámbito del currículo. Y, por lo tanto, desde una mirada más sociopolítica que psicopedagógica. Y claro, ahí la figura de Stenhouse se hace absolutamente imprescindible para mí también, fue un aliento..., una visión..., una fortuna que Ángel hubiera conocido a Stenhouse, que se hubiera traído los *paper* que tenía en su despacho en el suelo. Él lo ha contado después... y que gracias eso luego Stenhouse es conocido en España con un librito que él tenía en Londres,

en Inglaterra..., y que hacía posible, con la frescura y la espontaneidad de un pensamiento absolutamente fantástico y rompedor, otra idea del currículum como objeto de estudio.

Se trata de un cambio de paradigma. Veníamos de una Pedagogía etérea y aterrizamos en el currículum como espacio, como suelo. Es decir, la didáctica toma suelo. Pasa de la nube al suelo..., a empezar a explicar qué es lo que está pasando cuando hacemos la enseñanza y el aprendizaje. Y eso es un cambio de paradigma fundamental para mí y para la didáctica, académicamente hablando. Un cambio de paradigma que tenemos que agradecer a muchos actores que en aquel momento lo promovieron.

(AV y JJS): Ahora, fijándonos en la docencia: ¿qué significa enseñar?, ¿cómo se enseña? ¿Cómo has vivido tú la enseñanza, qué es lo más difícil, lo más y lo menos gratificante?

(JM): Enseñar es compartir saberes y emociones. Enseñar es un acto de generosidad. Hoy diríamos que es básicamente un acto de amor, en la medida en que la relación que tú mantienes con aquella persona que aprende contigo es una relación de intercambio de influencias. En la medida en que el otro te deja, tú influyes..., en la medida en que el otro te permite, tú influyes... y en la medida en que tú necesitas transmitir un saber, lo haces para influir en el otro. Influir en el sentido ético, profundo, del término. Es decir, se construye una relación desde el encuentro y, a veces, también del desencuentro. Porque la enseñanza es encuentro y desencuentro... y a veces no nos encontramos, los que enseñamos con los que aprenden con nosotros. Hay momentos de encuentro, en donde se produce esa magia de la comunicación y del intercambio. Cuando el otro sabe que es capaz de entender tu lenguaje y tú sabes que el otro está entendiendo también ese lenguaje. Que hay una comunicación intensa, y ahí hay una pedagogía de eso que llaman ahora «la enseñanza con pasión». Cuando se convierte realmente en algo apasionante. En un escenario en el que el flujo de influencia y de comprensión es intenso y está lleno, abigarrado, de conexiones que no necesariamente tienen su momento culmen en el acto, en el momento de lo que Rodríguez Diéguez llamaba «el acto didáctico». El acto didáctico tiene lugar en un contexto y unas coordenadas determinadas, pero el influjo de la enseñanza llega a veces mucho tiempo después. La bombilla se enciende luego, no dentro del acto didáctico. Pero el acto didáctico contiene muchas bombillas, a veces encienden y a veces no. Y entonces, como en toda relación humana, hay una pedagogía del desencuentro. Hay una pedagogía del desencuentro cuando el momento en el que el acto didáctico se produce no es tu mejor momento. Y entonces, ahí hay un desencuentro... Entonces nos distanciamos y dejamos de entendernos. Dejamos de entendernos cuando nos preguntamos, al salir de una clase, ¿dónde han estado los alumnos hoy?, ¿qué han aprendido hoy conmigo?..., ¿por qué, en una clase de 120 alumnos, me he sentido solo?, ¿qué ha pasado con la voz de los estudiantes?, ¿por qué se callan?, ¿por qué guardan silencio?, ¿por qué no preguntan?, ¿por qué no me dicen?... Esos son los momentos de desasosiego. Pero son momentos de la Pedagogía.



A veces no somos conscientes de ello y pensamos, o salimos frustrados, porque no hemos conseguido obtener un «me gusta» u obtener simplemente un «qué bien». Salimos como entramos: entramos solos en el aula y salimos solos del aula.

Yo recuerdo que antes había cola para hablar con el profesor en el pasillo, cuando salía..., cuando terminaba la clase, porque los alumnos y las alumnas se quedaron con ganas de comentar cosas. Entonces te quedabas en el pasillo esperando encontrar el hueco para comentar... Esos son momentos de Pedagogía. Y yo confieso que a veces esos momentos no los he entendido... En muchas ocasiones, no he entendido a mis estudiantes, no he sabido interpretar adecuadamente dónde estábamos..., qué estaban aprendiendo conmigo en aquel momento. Una pérdida de comunicación. Y entonces es cuando necesitamos argumentos para explicarnos esa incertidumbre.

¿Cómo explicamos esa incertidumbre? Pues recurriendo al sentido común, muchas veces... «es que están distraídos...», «es que son los móviles...», «es que es la generación de la tele...», «es que no saben dónde están...», «es que vienen aquí porque vienen de segunda opción, o de tercera...». Yo creo que no. Yo creo que es algo más profundo que todo eso. Nuestro papel, en todo caso, es encontrar las razones, las causas, que explican esas pedagogías del desencuentro, del no saber.

(AV y JJS): También nos gustaría conocer tu valoración sobre cómo ha cambiado la docencia, pero para huir de «un juicio de más y menos», de mejor y peor, que no suele aclarar gran cosa, nos gustaría que describieras las universidades en la que comenzaste a dar clase (¿cómo era su profesorado?, ¿cómo se seleccionaba?, ¿cómo y cuánto era el alumnado?, ¿qué se le exigía?, ¿qué hacía el alumnado, tanto dentro como fuera?, ¿de qué servían las certificaciones o las titulaciones?). Y ahora, en comparación, ¿cómo ves ahora la situación, más de cuarenta años después?

(JM): La pregunta es muy amplia y habría que contar muchos detalles..., pero yo diría, yo distinguiría, dos momentos..., dos universidades: la universidad de papel y la universidad digital. Digo «papel» en sentido metafórico y digo «digital» también en sentido metafórico.

La universidad de papel, con la que yo empecé..., es una universidad que se instala sobre una burocracia, con muy pocos recursos y muy masificada. Yo cogí una universidad de la segunda eclosión del año 79, que nos puso las cosas muy difíciles. Yo llegué a tener 300 y pico alumnos en un aula. Aquella era una universidad en donde la oralidad tenía un papel fundamental y en donde la burocracia era dominante. Tenía también sus fuertes debilidades. Haciendo limpieza estos días por aquí, me he encontrado con algunos programas de las asignaturas de nuestros compañeros y compañeras. Las guías docentes famosas... Había programas que tenían dos folios y era el temario de la asignatura. Y lo único que lo definía como temario de la asignatura era el título que llevaba de la asignatura: «asignatura de tal. Temario». Y eso era lo que se entregaba los alumnos, a veces, al comienzo de curso.



Así que yo empecé como docente en la universidad posfranquista y el comienzo de la LRU, que aspiraba a derribar las murallas de aquella universidad jerárquica, clasista, en el que el profesorado..., los profesores ayudantes, iban a llevar la maleta del catedrático y a borrar la pizarra, para que el catedrático pudiera dar su clase. Y una universidad muy debilitada desde el punto de vista intelectual. En donde el alumnado representaba una masa «gris», que alimentaba unas estructuras jerárquicas en el modelo universitario. La LRU nos hizo repensar la universidad como una universidad no jerárquica, no vertical, sino como una universidad horizontal. Y esa horizontalidad tenía que ver con el dar las clases sin corbata, con poder dar la clase no sentado desde la tarima impartiendo y leyendo un texto magistral, sino acercarnos a las primeras filas que era posible –porque los asientos estaban clavados en el suelo– para llegar a los estudiantes. Una universidad en donde el alumnado no tenía que tratarse ni tratarte de usted, ni de señor, ni de catedrático..., sino que simplemente te llamaban por tu nombre... Todo eso hubo que hacerlo... y hubo que construirlo día a día. Y no estaba en el imaginario..., no eran reglas escritas de la LRU, sino que era la necesidad de construir una relación pedagógica, dentro de la universidad, de igual a igual. Eso tardó muchísimo tiempo porque las estructuras académicas son muy pesadas, y hubo campos en donde ésta verticalidad se mantenía. Tú ibas a una clase de medicina y el catedrático iba con la bata blanca y la corbata... y todavía hay algunos restos de esta historia. Y digo lo de la corbata, que es anecdótico, porque es una expresión de poder dentro del aula. Y es que las relaciones de poder también han cambiado en la universidad. Y esas estructuras también han supuesto un giro en la concepción del trabajo académico, en la concepción del trabajo pedagógico. Una universidad masificada por una demanda social, y diversificada en una multitud estudios... En educación, afortunadamente, siempre hemos tenido una demanda importantísima, en el caso de los estudios de Magisterio, y una demanda derivada en el caso de los estudios de Pedagogía. Y, por lo tanto, hemos sido siempre una facultad con muchísima demanda social, que había que priorizar sobre todas las funciones y tareas universitarias. Entonces, era una universidad para la docencia. Y yo tengo la impresión de haber vivido un periodo importantísimo de mi carrera académica priorizando, por encima de cualquier cosa, la docencia como actividad. Y en segundo lugar, y si te queda algún tiempo, los fines de semana, haces algo de investigación... incluida tu propia tesis doctoral.

Pero, además, era una universidad que había que construir. Y había que construir sus estructuras organizativas, no teníamos estructura organizativa. Nosotros pasamos de un departamento de Metodología Educativa, en donde estábamos todos..., Historia, Filosofía de la educación, Didáctica, Métodos..., todos metidos en el mismo departamento, hasta Sociología de la educación..., a la aplicación de la LRU. La fragmentación en unidades departamentales, con áreas departamentales. Eso hubo que hacerlo. Y hubo que dedicarle muchas horas a la organización de esa universidad.



Estamos hablando ya de la década de los 80 y 90, cuando en el sistema educativo también empezaban a cambiar las cosas, las estructuras educativas dentro del país. Y en donde, paralelamente, fuera de las escuelas empezaba a haber una demanda de «suelo» pedagógico... Las escuelas pedían un cambio y no se sabía cómo hacerlo..., no tenían apoyos desde fuera. No había recursos dentro y no tenían apoyo de fuera. Y nosotros nos vimos con una universidad masificada, dando muchas horas de clase, y dando apoyo a los procesos de reforma que se estaban gestando en el propio sistema educativo. Así que teníamos una «pata» aquí y otra en el sistema educativo. Y, en medio de eso, los fines de semana, la tesis se hacía cuando se podía. Es decir, que tuvimos que hacer un doble proceso de construcción.

Revisando los papeles, me he dado cuenta de la cantidad de horas, de la cantidad de tiempo, que tuvimos que dedicar en reuniones, en organización, en discusiones... Nuestras reuniones de departamento, a mí me hace mucha gracia, porque las reuniones de departamento podíamos estar tranquilamente entre 4 y 6 horas, discutiendo de todo. Desde la selección del profesorado hasta los criterios de organización, la promoción interna..., porque no había nada. Nada de eso existía en aquella universidad. Tuvimos que hacerlo desde cero. Y tuvimos que hacerlo porque quisimos hacerlo. Porque quisimos comprometernos con eso. Hubo quienes se fueron y dijeron «esto no es para mí yo me voy a otro sitio y hago mi carrera por otro lado». Pero es que los que estaban en otro sitio tuvieron también que irse al Ministerio... a hacer allí, a construir desde allí, una educación en un país que necesitaba de todo eso.

Así que para mí ese periodo que llega hasta avanzados los años 90 es una universidad. Y luego llegó Bolonia. Con Bolonia también se produce un giro y un cambio importante en la concepción de los estudios universitarios. En la concepción de los estudios, en la manera de organizar los estudios, en el papel que la investigación podía jugar..., y no nos olvidemos de que, en medio de eso, aparecen nuevos campos de saber en el ámbito, incluso de la Pedagogía. Por ejemplo, el tema de la innovación educativa. Yo no estudié innovación educativa en mi carrera (en Valencia), pero sí tuve que explicar innovación educativa, al incorporar esa materia en nuestro plan de estudio, de la que no sabíamos absolutamente nada. De la que nadie había escrito nada en este país. Tuvimos que construir ese temario desde cero..., no se sabía qué hacer con la innovación educativa. Sí, teníamos experiencia, teníamos una tradición fantástica, especialmente en Canarias, a través de las Escuelas de Verano, que eran las que hacían realmente innovación y renovación pedagógica. Las que afrontaron la situación crítica con que se encontraron en el periodo posfranquista, de estancamiento en las prácticas pedagógicas en las escuelas en aquel momento. Y fueron precisamente los Movimientos de Renovación quienes abanderaron esa idea de que era posible construir otra educación y hacerla además desde dentro, arriesgándose a contradecir o a construir otra Pedagogía. Yo recuerdo que la discusión en aquella época de las escuelas cuando iniciamos el proyecto Humboldt, que era un proyecto de aprendizaje basado en



proyecto, nos preguntaban qué iban a hacer esos alumnos cuando lleguen al final de curso sin ver el programa oficial, y si cuando llegaran al examen de la asignatura iban a saber lo mismo que los otros... Esas eran las preocupaciones del profesorado.

Esa es una etapa, y la otra etapa distinta se abre con Bolonia –por decir algo, por situar históricamente también los procesos de cambio– y viene acompañada de la digitalización de la universidad.

Por lo tanto, una universidad un poco más organizada. Una universidad más estructurada desde el punto de vista organizativo... Institucionalmente hablando, en nuestro caso, con un elemento fundamental, que es la creación del Centro Superior de Educación –hoy Facultad de Educación–, que introduce una apuesta pionera en todo el país al fusionar –integrar en un mismo centro– los estudios de Magisterio con los de Pedagogía.

Esa fue una etapa muy importante que, además, fue una idea que surge bajo la necesidad de aglutinar y de dar coherencia a los estudios de educación dentro de esa perspectiva científica lo que yo hablaba antes. La creación del Centro Superior de Educación fue una apuesta política por la reunificación de los estudios de educación. Pero, ojo, que esa apuesta política implicaba una apuesta organizativa, que era la fusión de las estructuras de las antiguas Escuelas de Magisterio con las Antiguas Facultades de Pedagogía –en nuestro caso la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación–. Hoy sabemos que más allá de unas estructuras institucionales diferentes, implica culturas pedagógicas, intelectuales, culturales... diferentes. Y nosotros tuvimos que hacer esa construcción y la empezamos a hacer justamente antes de empezar Bolonia, en el año 96/97.

Hoy, felizmente, está consolidada en la Facultad de Educación. Representa para nosotros, para la historia particular de La Laguna, un reto importantísimo de construcción de una nueva cultura educativa y pedagógica para Canarias. Bueno, yo creo que no era solo una cultura, es que nosotros tuvimos que construir el campo de la educación, y cómo hacer de la educación un lugar político, intelectual y académico de relevancia en la Universidad de La Laguna. Un lugar que, en algunos aspectos, hemos conseguido, y en otros todavía no. A pesar de todos los cambios y transformaciones, hay cosas que persisten. Hay realidades que no hemos superado. Hay problemas que no hemos resuelto y que siguen demandando una revisión a fondo de lo que es la enseñanza universitaria. No hemos acabado con la masificación, no hemos acabado con la vulgarización del conocimiento pedagógico, no hemos acabado con la atomización de los saberes, no hemos conseguido atravesar de lado a lado las disciplinas..., no hemos conseguido interdisciplinariedad, no hemos conseguido la codocencia, no hemos conseguido consolidar la investigación educativa.

(AV y JJS): ¿Qué podrías hablarme de las reformas educativas, tanto a nivel de enseñanza obligatoria como postobligatoria? ¿Cuáles han contribuido en mayor medida a una mejora de la educación? ¿Y por qué?

(JM): El tema de la reforma es muy interesante. ¿Por qué hablamos de reformas? Es la primera cuestión. Bueno, pues porque hemos construido una política



educativa basada en el reformismo, no en la transformación, no en los cambios, no en las revoluciones.

Reformar es una manera de cambiar, pero no es la única. Sin embargo, hemos instalado en la política educativa la idea de que la única manera de cambiar la educación es haciendo reformas. Y claro, todos sabemos lo que es una reforma... Tú reformas una parte de tu casa, pero la otra sigue igual, hasta que se deteriora..., y entonces reformas la otra parte y, cuando ya estás terminando esa reforma, la otra que habías hecho vuelve otra vez a estropearse. Bueno, pues eso es lo que ha pasado con la política de reforma en este país. ¡Que tenemos 13 leyes educación...! Es uno de los mitos que hay. No es cierto, no ha habido 13 leyes educativas..., ha habido 13 reformas, pero la ley, el fundamento de eso que se regula, ha cambiado muy poco. Han cambiado los recursos, los medios, los tamaños, los pupitres..., han cambiado la tiza por los recursos digitales. Pero hay aspectos que no hemos conseguido transformar. Sí reformar, pero no transformar. Es decir, hacer reformas para que las cosas sigan como están, en eso hemos convertido la política educativa. Hemos hecho de todo para aparentar que cambiamos las cosas, pero dejándolas siempre como están. Y eso ha sido más cierto en unos niveles del sistema educativo que en otros. Por ejemplo, en este país ha habido que reformar muy poco la Educación Infantil y la Primaria. ¿Por qué? Bueno, pues porque ahí, desde los primeros momentos de renovación pedagógica uno de los focos de atención de esa reforma fue precisamente la Educación Infantil y Primaria.

Los profesores y profesoras más dinámicos, más innovadores en el sistema educativo siempre fueron los de Educación Infantil y Primaria. La secundaria y el Bachillerato siempre han sido niveles educativos más consolidados sobre los campos disciplinares y sobre modelos organizativos de la docencia con mucho lastre, con problemas muy difíciles de resolver.

Y, por eso, yo creo que desde la LOGSE, el foco de las últimas reformas educativas se ha polarizado a resolver problemas que no habían resuelto. Por ejemplo, la FP, ¿qué ha pasado con la FP? Sigue en el limbo. Nadie sabe qué hacer con la FP. Seguimos dando tumbos y no acabamos de dar con la clave. O el tema de la Secundaria..., ¿qué hacemos con la Secundaria? Hubo un momento crítico en la conformación de la educación secundaria en este país, cuando hubo que fusionar la segunda etapa de la EGB con el primer ciclo de la Educación Secundaria...; eso fue un momento crítico, y lo resolvimos fatal. No supimos hacerlo. Y la cola de esa no resolución todavía sigue dando lugar a «reformitas», pero cada vez que levantas un poco la manta –léase educación para ciudadanía, o ejes transversales, o competencias, o trabajo por proyectos...– se arma un tremendo lío, y volvemos a quedarnos como estábamos más o menos.

Así que reformar para que nada cambie es una de las estrategias de la política de este país y yo creo que eso, lamentablemente, ha sido una constante en nuestra política educativa. Yo creo que lo que habría que hacer es cambiar las cosas. Por una vez, sentarnos en serio y decir que esto hay que de cambiarlo. No se puede hablar de reformas educativas sin cambiar la formación



inicial del profesorado. No se puede hablar de reforma educativa sin cambiar el currículum de secundaria, ni la formación del profesorado de secundaria. No se puede, no se sostiene, que un máster de formación del profesorado de Secundaria tenga asignaturas con 110 alumnos y alumnas, para formar docentes noveles de secundaria. Entonces reformamos una parte..., una tubería, y dejamos el resto del sistema sin funcionar. Así no avanzamos. Lo que yo creo que hay que hacer en este país es, de una vez, sentarse y decir: «no, no..., vamos a estadio cero, se acabó..., vamos a empezar desde aquí». Yo sé que esto es muy complejo. Sé que esto, en la realidad, exigiría un proceso revolucionario, transformador... Sigo pensando que esto hay que cambiarlo, no reformarlo.

(AV y JJS): Dado que eres IP en un proyecto de investigación que trabajó sobre la equidad en las reformas educativas, ¿cómo valoras la equidad en el sistema educativo?

(JM): Bueno, a ver, a mí me parece que en todos los sistemas educativos, y en la educación en general, desde que la educación se convierte en una obligación del Estado, desde finales del siglo XIX, cuando los sistemas educativos se expanden y la educación se convierte en un derecho que los estados se sienten obligados a promover, que realmente asumen un compromiso difícilísimo, desde el punto de vista social, que es proporcionar una educación igual a cualquier ciudadano independientemente de su condición.

Y eso lo hace partiendo de unas sociedades que son tremendamente desiguales. Que arrastran una desigualdad de clase, una desigualdad económica, una desigualdad cultural enorme. Y los estados asumen que el derecho a la educación pasa necesariamente por proporcionar esa oportunidad, a través del aprendizaje y el conocimiento, a cualquier ciudadano o ciudadana, a cualquier niño y cualquier niña adolescente, en virtud de su derecho a crecer como ser humano en una determinada sociedad.

Y eso es un compromiso enorme, que asume la educación desde finales siglo XIX como derecho universal, como universalización. Lo asume ya desde antes, ya lo tenía asumido, pero de otra manera y con otro impacto. Para mí, el problema de la equidad es un problema que se acentúa justamente a partir de ese momento. El momento en el que empezamos a hablar de una expansión de la educación al conjunto de la sociedad sin ningún tipo de discriminación. A partir de ahí, los sistemas educativos han ido desarrollando, ajustando, encontrando vías para hacer llegar la educación a todos y todas... Recordemos, por ejemplo, que en España la República, pobrecita, con sus propios recursos, intenta llevar la educación hasta las zonas rurales..., en las que había una población que no podía acceder, que no tenía la oportunidad ni siquiera de aprender a leer.

Claro, es que estamos hablando de eso..., es que estamos hablando de un derecho universal: el derecho universal de cualquier persona a saber leer y escribir. Y utilizo leer y escribir en un sentido muy amplio. Y eso es un derecho muy complicado. Hemos ido dando pasos. Desde luego estamos lejos del final y desde luego la idea de eliminar en lo posible la mayor parte de





las desigualdades con que un ser humano accede y vive, en una determinada sociedad, es una pretensión que yo creo que los sistemas educativos no pueden obviar nunca. No deberían obviar nunca. Y por lo tanto, estamos hablando de un problema profundo y de un reto profundo que se abre a la educación. Siendo conscientes de que la educación no va a poder eliminar, por sí sola, las desigualdades de la sociedad. Pero al menos sí puede llegar a eliminar las desigualdades de base, en lo que a lectura y escritura se refiere, entendiéndolo como competencias, o capacidades, o habilidades universales. La educación puede hacer mucho por, al menos, dar la posibilidad de que las personas puedan expresarse, puedan comunicarse y puedan realizarse, dentro de ese periodo y de ese espacio. Pero va a ser muy difícil que la educación, por sí sola, compense las desigualdades en el ámbito de la sociedad. Y en este sentido, yo diría que mal lo hacemos si no entendemos el sistema educativo desde el punto de vista de lo público. Desde el momento en que el sistema educativo se diversifique en sistemas privados y públicos, estamos ahondando en la desigualdad, en la inequidad.

Así que a mí me parece que la mejor apuesta por la equidad es el reforzamiento del servicio público de la educación. Porque es de ahí de donde podemos garantizar la igualdad de derechos, con mayor rigor. Lo otro es acentuar la diferencia que ya viene impuesta por diferencias de clases sociales. Legitimar una educación pública de calidad para todos los ciudadanos y ciudadanas es uno de los objetivos fundamentales, yo creo, de los sistemas educativos en las próximas décadas. A mí me parece que ese es un horizonte –sin pretender definir el futuro–: solo desde la defensa de lo público podemos aspirar a una sociedad más justa y con mayor equidad.

(AV y JJS): En estos años, ¿qué ha quedado mal resuelto en el sistema educativo?

(JM): Uno de los problemas no resueltos es precisamente el problema de la equidad. Seguimos sin poder atender suficientemente los desequilibrios que esa inequidad produce en el sistema. Por más que haya intentos loables y muy importantes. Estoy acordándome ahora de lo que nos ha pasado con el volcán de La Palma. El volcán de La Palma, por una desgracia natural, ha creado un desequilibrio en el territorio que ha tenido consecuencias, desequilibrios, de tipo social o en los servicios. ¿Y qué hemos hecho? Pues activar y poner en marcha de forma inmediata la atención a los menores, trasladando su escolaridad a otros espacios para que puedan seguir aprendiendo. A mí me parece que eso es una respuesta ejemplar. Al margen de otras consideraciones, yo creo que una sociedad reaccione de esa manera, para hacer frente al mantenimiento de la educación como bien público, como bien común para la infancia y la juventud, me parece un signo muy interesante. Y, sin embargo, es una reacción que no hacemos, que no tenemos, cuando no hay volcán y olvidamos cuando dejamos de tener volcán. Ese es uno de los temas que no hemos resuelto...

Creo que seguimos sin resolver el problema de la formación del profesorado. Aquí tenemos un «tapón» estructural en el sistema, que no acabamos de entender que hay que cambiar, no reformar, sino que hay que cambiar.

Y creo que no acabamos de resolver, de tener un sistema suficientemente flexible y dinámico para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje. En orden a garantizar un currículum igual, común para todos, hemos construido una escolarización, un sistema de enseñanza igual, homogéneo..., de talla única para todos. Creo que eso ha sido un error. Esa es una deriva errónea de los sistemas educativos y de los sistema de enseñanza, que tienen que ser más flexibles; mucho más abiertos y más dinámicos..., más innovadores. Es decir, más capaces de encontrar fórmulas nuevas para producir nuevos aprendizajes, a nuevos aprendices, en una nueva sociedad. La educación no puede ser un compartimento estanco, no puede ser nunca una norma cerrada. No puede ser una solución cerrada, tiene que ser una solución dinámica y por lo tanto tenemos que ser capaces de construir pedagogías dinámicas y pedagogías abiertas a las necesidades de la sociedad. Y eso exige estar continuamente repensando nuestras respuestas y nuestras pedagogías. Por eso tenemos que hacer pedagogías más emergentes, y no más estáticas o más conservadoras. Hay que ir a pedagogías mucho más abiertas, mucho más dinámicas, mucho más arriesgadas, porque la sociedad está así y además porque el conocimiento es así. El conocimiento no es algo que se posee y se tiene. Cuando alguien aprende algo no lo guarda en su bolsillo y se lo queda ahí y no lo mueve. Cuando alguien aprende algo lo usa, lo aplica, lo mejora, lo transforma. Y ese es el papel de la pedagogía. Hacer que esos aprendizajes sean transformadores, sean relevantes para quienes aprenden. Y eso exige respuestas nuevas, que no estamos dando al aprendizaje. Ni en la universidad ni en la educación no universitaria.

(AV y JJS): En este debe que queda por hacer, ¿qué papel ha desempeñado o ha dejado de desempeñar la Facultad de Educación?

(JM): Las facultades de Educación son herramientas organizativas para estructurar nuestras respuestas, básicamente, yo diría que a dos problemas: el problema de la formación docente, de la formación del profesorado, y el de la formación de especialistas en educación.

Las facultades de Educación tienen que responder a expectativas sociales en primera instancia. Pero luego las facultades de Educación tienen también compromiso con el conocimiento, con la investigación..., es decir, con el conocimiento nuevo, con la construcción de saberes pedagógicos científicamente organizados, bien estructurados, actualizados..., con programas de investigación potentes, en el ámbito de la educación. ¿Por qué? Porque la educación necesita respuestas y necesita investigadores e investigadoras que sean capaces de ayudar a construir esas respuestas, y luego necesitamos algo que todavía no hemos conseguido hacer en todas las facultades de Educación —alguna lo está consiguiendo—: insertarnos en la comunidad pedagógica educativa. Trabajar, codo con codo, no contra, sino codo con codo, con los profesionales..., con los que hacen enseñanza a diario. Necesitamos construir estas comunidades, necesitamos que estos profesionales se incorporen a nuestro grupo de investigación. Y necesitamos que nuestros grupos de investigación colaboren con eso. Por eso hay que hablar en



la universidad y en las facultades de Educación de investigación e innovación, porque la innovación es una vía de colaboración con el profesorado. Es construir puentes para poder hacer pedagogías que nos permitan trabajar colaborativamente. Y las investigaciones son esos saberes que alimentan la innovación. Entonces yo creo que ese es el papel de las facultades de Educación: movilizar los saberes para innovar, para investigar y para formar al profesorado. Y que el profesorado que se forma, los especialistas que se forman con nosotros, salgan de las facultades de Educación con herramientas nuevas, con alternativas, con visiones distintas, con respuestas a problemas reales, al suelo, a lo que está en el suelo. Y eso es el papel dinámico que tienen que jugar las facultades de Educación... Y yo creo, tengo impresión de que algunas facultades, en algunos territorios, lo están haciendo..., han conseguido ese anclaje, «anclarse» en el territorio. Pero hay otras facultades que no acaban de anclarse en el territorio.

(AV y JJS): Además de la enseñanza, has dedicado a lo largo de toda tu carrera muchas energías a las tareas de gestión universitaria: como decano, vicerrector, candidato a rector, y últimamente desempeñando funciones en el claustro siendo portavoz de APU, que ahora se ha transformado en PAP (Alternativa para el Profesorado Universitario). ¿Cómo valoras esta experiencia en la gestión? ¿Satisfecho? ¿Qué puede aportar?

(JM): Lo primero que tengo que decir es que creo que eso ha sido casi fruto de la casualidad. No he estado en la gestión por una vocación ni de forma premeditada, sino que estaba allí en el momento en el que fue necesario hacer eso. Y en la medida en que una mínima conciencia de la realidad te hace tomar compromisos con esa realidad, pues decides implicarte o no implicarte. Pero por un cúmulo de casualidades y por un conjunto de influencias también. Yo no me había arriesgado si no hubiera estado con determinados compañeros y compañeras. Si no me hubiera encontrado con un ambiente familiar que facilita y que apoya esa decisión. Es decir, esto es algo que uno no puede hacer solo. Uno no se puede convertir en un Robinson Crusoe dentro de la universidad y por lo tanto, para mí, la participación en la gestión ha sido fruto, y gracias a, un esfuerzo colectivo. Yo tengo que decirlo así. Si no hubiera sido por ese esfuerzo no hubiera sido capaz de poder implicarme a esos niveles de responsabilidad. Y también porque me tocaba, y esa es la otra parte de casualidad...: nos «pilló» en un momento en el que las cosas estaban cambiando, se estaban transformando, y había que hacerlas. ¿Ustedes quieren Facultad de Educación o no quieren Facultad de Educación? ¿Lo hacen o no lo hacen? Y a mí me tocó porque estaba en ese momento decidiendo. A otros no les tocó porque ya no estaban, o porque les cogió la decisión ya hecha. Pero a mí me tocó justo en medio, estábamos ahí. Estábamos ahí cuando se preguntó ¿Ustedes quieren irse a Guajara o prefieren quedarse en el Edificio Central? Pues esas preguntas se hicieron en el momento en el que a mí me tocó estar allí. Me podía haber tocado 10 años antes o 10 años después... En general, yo tengo una impresión satisfactoria de la experiencia de gestión. Con toda la frustración que implica esa satisfacción. Siendo consciente de



que toda gestión siempre te deja un hábito de insatisfacción, por lo que no pudiste hacer, por lo que hiciste mal, por los errores que cometiste o porque no llegaste a tiempo de terminar.

Por lo tanto, en conjunto yo no puedo estar sino satisfecho de haberme encontrado en el momento oportuno y el apoyo colectivo, de compañeras y compañeros, que estimularon y apoyaron esas decisiones... y que no solamente lo apoyaron al principio, poniendo la papeleta, diciendo «vete tú», «hazlo tú»..., sino que, además, mantuvieron su compromiso y su apoyo permanente, crítico..., diciendo «esto está saliendo bien, esto no está saliendo bien»... para hacer las cosas y poder funcionar.

Yo diría que, de todas esas experiencias de gestión, de la que más satisfecho me encuentro es la del Decanato, porque fue también un momento casual. A mí me tocó revisar los estatutos que regulaban la creación del Centro Superior de Educación. Me cogió en un momento de esos que, no sé por qué, te dan por leer los reglamentos, que siempre son una tortura... Pero bueno, el caso es que me leí el Reglamento, e hice un montón de enmiendas. Y entonces, cuando aparece la cuestión de la elección a decano, al primero que pillaron fue a mí.

Pero me siento especialmente satisfecho de haber podido contribuir a hacer verdad aquella perspectiva política de buscar un campo común para la educación. Y yo creo que lo conseguimos con la idea del Centro Superior de Educación y de esa etapa yo me siento especialmente muy feliz de haber contribuido y ver que el tiempo lo ha consolidado. Una idea que ha dado sus frutos y que yo creo que ha contribuido a mejorar la formación educativa y la formación universitaria y a dar una respuesta, una presencia institucional importante. Prueba de ello es que, años más tarde, esa experiencia, entre otras cosas, me permitió también estar en el Vicerrectorado para hacer labores relacionadas con la calidad de la formación universitaria. Y, además, tengo que añadir que es algo que yo recomiendo a todos los colegas: pasar por una etapa de gestión a ciertos niveles te da una perspectiva de la institución que no tienes, no llegas, si no estás ahí. Te pueden contar de todo, lo bueno, lo malo, lo mejor y lo peor, pero si no lo vives no lo tienes y a mí me parece que una visión madura de un universitario es tener esa experiencia de gestión. También tener la experiencia de investigación, también tener la experiencia de dirección de grupo de investigación en un momento en donde no había grupos de investigación. Creamos lo que creamos en su momento porque no había grupos de investigación en educación, y la universidad necesita grupos de investigación para consolidar la investigación. Eso para mí es vital y fundamental.

(AV y JJS): Antes te referiste a tu vertiente como investigador, a la necesidad de crear grupos investigación en esta universidad. Tú has sido impulsor y fundador de un grupo de investigación, al que has estado vinculado durante muchísimo tiempo, que es POSASUE. ¿Qué supuso POSASUE en tu trayectoria académica e investigadora?



(JM): La construcción de POSASUE fue también una etapa emocionante para mí. POSASUE se construye desde sus cimientos como un proceso colegiado, después de un periodo de reflexión... Yo termino el Vicerrectorado en el año 2002. Termina la etapa del Vicerrectorado, de implicación política..., recién estrenada la cátedra. La cátedra era en noviembre de 2001 y... siempre me han pillado los tiempos. Se me han cruzado unos con otros, pero bueno, eso forma parte la biografía vital..., y termino saliendo de la cátedra, termino el Vicerrectorado y me invade un profundo vacío. El vacío de no tener un territorio, un espacio específico para la investigación. Y de tener la conciencia de que nos estábamos perdiendo algo..., que teníamos algo en el ámbito de la educación, y concretamente en el área nuestra, necesitábamos un espacio para recorrer.

Había movimientos antecedentes de esa sensación cuando, siendo director del departamento, pusimos en marcha una iniciativa que era la de reunirnos periódicamente un fin de semana, en un sitio fuera de aquí, porque aquí es imposible; a comentar en un hotel cómo iba nuestra investigación..., a escucharnos, a ver qué estábamos haciendo unos y otros. Interesarnos por los trabajos de los demás..., crear comunidad de investigadores e investigadoras. E hicimos unas cuantas sesiones en esa línea. Incluso llegamos a tener unos paneles con las distintas ideas de investigación que teníamos en aquel momento, algunas conformadas en torno a pequeños grupos investigación. Otros ni siquiera eso...

Así que ya esa inquietud venía fluctuando desde entonces, pero cuando terminó la cátedra fue un vacío enorme. Estuve durante un año pensándome y documentándome acerca de cómo podríamos crear un grupo y qué significaba eso. En un momento en el que las políticas de investigación todavía eran muy oscuras. No había estructuras para grupos de investigación. Los grupos de investigación que estaban consolidados eran en Química, en Farmacia..., en las facultades tradicionales, donde se movían por proyectos de investigación y que tenían ya un recorrido enorme. O en los institutos, como el de Productos Naturales...; centros que tenían ya un recorrido y que venían de atrás... y que estaban a años luz. Algo parecido, en nuestros campos, era impensable. Y, desde luego, en educación ninguno... Entonces fueron un par de años, desde el 2003, hasta finales del 2004..., noviembre del 2004..., pensando en cómo dar forma a un grupo que pudiera ir más allá de un proyecto de investigación.

Yo no quería hacer un grupo para pedir proyectos, solo. Quería hacer un grupo para investigar, pero también para formar «masa crítica». Una masa crítica distinta de la política... Me refiero a una masa crítica en el ámbito del conocimiento, en consonancia con la idea original de que el campo de la educación necesitaba conocimiento sólido, para fundamentarse. Entonces lo hablé con gente, lo consulté..., también quería basarme en la idea de un grupo *interdisciplinar*, que no fuera solo cerrado, que solo estuviera vinculado a el área, e *internivelar*, es decir, que no fueran solamente universitarios sino que también pudiera haber maestras, maestros, profesores... que se



vinculasen con nosotros. Todo eso en un contexto y en un momento (estamos hablando de 2004) en donde, insisto, las políticas de investigación eran políticas muy oscuras, en donde no había catálogo de grupos de investigación... De hecho, nosotros estuvimos funcionando durante mucho tiempo como grupo investigación, pero no estábamos registrados en ningún lado...; el registro llegó después. En ese sentido, fuimos avanzadilla...

También quiero mencionar un antecedente importante, que fue el programa de doctorado que junto con María José Rodrigo y Armando Rodríguez montamos en torno a las teorías implícitas. Después de la lectura de nuestras tesis, a finales de la segunda mitad de los años 80-85, en adelante. El funcionamiento de ese grupo de investigación, que luego dio lugar al programa de doctorado sobre las teorías implícitas..., otra iniciativa pionera en esta universidad, cuando no había programas de investigación, nosotros hicimos un programa de investigación interdisciplinar con Filosofía, Psicología y Pedagogía, en donde recogíamos alumnos de distintas ramas y tradiciones... En ese momento no existía esa concepción de los grupos de investigación, ni de los programas de investigación... No eran «programas», eran «cursos». En aquella época se daban cursos como «programa de doctorado». De manera que esos dos antecedentes fueron los que me sirvieron de base para luego tomar esa decisión y, finalmente, dar el paso de crear un grupo..., conformar un grupo que, en torno a la investigación, creara «masa crítica», y permitiera integrarnos, desde la investigación, en los problemas reales de la educación. Y así lo hicimos. Un primer grupo recuerdo que los reunimos aquí en mismo un día en diciembre de ese año (2004), unas 10 personas..., y luego en enero (2005) también a otro grupo de 10 o 15 personas.

Y fue una discusión colegiada... Yo hice la propuesta, lo valoramos..., los pros y contras..., lo que eso suponía, incorporar a nuestras rutinas una nueva actividad que nos permitiera funcionar de esta manera, y reunirnos en torno a un «no programa de investigación», porque no teníamos un programa de investigación..., no había un proyecto de investigación. Teníamos que construir el paraguas de aquello.

Y entonces recuerdo que fue Juan Yanes el que sugirió el título de Poder, Saber y Subjetividad en aquel momento, por eso fue POSASU durante mucho tiempo, hasta que añadimos educación, porque si no el programa no se identificaba con educación sino con otra cosa. Y empezamos así, haciendo lecturas en común, creando una base común de pensamiento y de partida común... Era un foro al que invitábamos a personas para escuchar y oír sus propuestas. Un seminario permanente de formación de investigadores e investigadoras. Por aquí paso muchísima gente..., creo que todavía no hemos hecho, desplegado, el catálogo completo de la cantidad de personas que han pasado por el POSASUE. Hablando con Pepe Saturnino me comentaba que, como profesor de Sociología, él intentaba crear algo así en Sociología y no pudo, pero que le ayudó mucho disponer..., tener la predisposición del grupo de POSASUE, porque le había permitido que la gente que venía a trabajar con él pudiera participar en un grupo para exponer sus



trabajos. Cosa que no podía con Sociología, que podía hacer solo con nosotros. Así que nosotros hemos estado durante todos estos años conviviendo en un territorio complicado, por las características del grupo.

Primero, porque no estábamos reconocidos. Luego, porque éramos un grupo «atípico», que no éramos solo universitarios, sino que éramos no universitarios...; que investigábamos, pero no porque tuviéramos un proyecto de investigación, sino porque nos interesaban determinados problemas y que indagábamos en la realidad.

Así que en una de las ocasiones fue precisamente Fernando Hernández el que nos dijo «es que la investigación, los grupos de investigación, también tienen que servir de “masa crítica” y pueden ser un espacio para crear esa masa crítica». Y eso a mí me pareció una idea muy interesante que debíamos incorporar. También, en torno al grupo, fueron creciendo luego intereses que han ido ampliando el campo de actuación del grupo. Por ejemplo, una parte del grupo se completa con otras partes del grupo. Yo siempre he concebido el grupo, y está escrito así en los distintos documentos internos que hemos ido haciendo, como un escenario en donde distintos círculos se dan cita. En donde hay una masa, un grupo de gente comprometida de manera permanente, y luego hay una periferia de gente que se contacta con nosotros, espontáneamente, en un momento determinado; que no tienen que estar presentes en todos los procesos y todo el tiempo. También, con un grupo de colaboradores, de gente que colabora puntualmente, pero que luego ya no está. Y, también, he entendido que el grupo de investigación es una cosa que se renueva internamente..., gente que estuvo en la primera época que luego no está. Gente que estuvo en la primera etapa y continúan en la siguiente etapa, y gente que siempre ha estado en la periferia, que han colaborado. Otros que han estado en el núcleo central y luego han pasado a la periferia... En fin, que eso ha permitido que el grupo siga manteniendo sus redes, su contacto..., no todo lo que a mí me hubiera gustado. Es decir, expandir el grupo a otros grupos de investigación, fuera aquí, etcétera, o, incluso, insertarnos de manera más directa en las redes de investigación con proyecto.

Pero bueno, es una estructura que sigue viva, y que por lo tanto da pie, da juego, a múltiples futuros desarrollos que están por venir. Yo desearía, y estaría encantado, que el grupo POSASUE continúe con su trayectoria y que buscase los caminos que le corresponden. Como masa crítica de investigación, como espacio de encuentro, como lugar de intercambio... En fin, con todas las actividades que hoy puede desarrollar un grupo de investigación. Y, de manera colateral, dentro de ese mismo grupo, pues yo creo que sería muy interesante que se potenciara, que ya existe de hecho, un subgrupo de innovación educativa, no solo en la universidad o a lo mejor no prioritariamente en la universidad. Ya ha habido iniciativas en ese sentido...: el tema de museos... El grupo puede tener múltiples ramificaciones, pero manteniendo esa identidad, colegiada, que le da el ser un grupo de investigación, reconocido, ahora sí, por la Universidad, con un espacio propio y con una entidad propia. Yo creo que eso es lo mejor que puede pasarle a un grupo



de investigación: consolidarse con una identidad propia, en un espacio teórico y conceptual como tiene POSASUE.

(AV y JJS): Otra de las actividades en las que has participado fue en la fundación de *Curriculum*. ¿Cuál fue la motivación inicial?

(JM): Básicamente la necesidad de divulgar nuestro trabajo y la dificultad para hacerlo desde aquí. En un momento, en el año noventa, en donde no teníamos medios de divulgación de nuestros trabajos, ni a nivel nacional, ni internacional. Solamente en el extranjero se publicaban revistas relacionadas con el campo del currículum. Estaba *Cuadernos de Pedagogía* y otras revista del profesorado, como *Kikiriki*, y otras..., pero revistas del ámbito universitario no teníamos. Eso por una parte.

Por otra parte, teníamos dificultades para colocar nuestros trabajos fuera, porque había pocas, en el ámbito español. El ámbito anglosajón estaba vedado para nosotros. Primero por el problema de comunicación y de escritura. Y segundo, porque no teníamos contactos para poder hacer publicaciones y enviar trabajos con ciertas posibilidades de que fueran aceptados; además, había que pagar para publicar. Las revistas no estaban tan abiertas como ahora. No era tan diáfano el que tú pudieras mandar un trabajo y te lo leyeran; eso no existía. Y luego, también, porque la periferia tiene sus costos, y veíamos que aquí había gente que estaba haciendo cosas, diciendo cosas, que no tenían un foro o un espacio de difusión.

A nivel nacional tampoco existía una publicación que hiciera del campo del currículum un ámbito de investigación y de discurso. No había ninguna revista que tuviera el currículum como referente. Había, sobre metodología, sobre educación (*Revista de Educación* del MEC)..., pero sobre el currículum no había. Y eso fueron las motivaciones centrales que nos llevaron a un equipo de gente en el departamento a tomar la iniciativa de crear una revista, financiada con fondos del propio departamento.

Una revista que hacíamos nosotros manualmente. Éramos editores, que montábamos nosotros en la imprenta Maype con Sensy. Dedicué muchas horas a corregir galeradas. Salió inicialmente con 2 números cada año, los cinco primeros años. Me acuerdo de que Ana Delia Correa, que fue la secretaria en aquella época, y yo nos dijimos «bueno, nosotros hacemos 10 números y lo dejamos» y luego que vengan otros y que continúen la historia. Y así hicimos. Publicamos los 10 primeros números, cuando todavía no éramos Departamento de Didáctica e Investigación, sino de Didáctica e Investigación Educativa y Métodos de Comportamiento, y eso nos llevó a hacer un esfuerzo enorme para publicar un número extra de un congreso de métodos, donde se publicaban trabajos de estadística con una nomenclatura complicada, que ni la imprenta tenía.

Pero fundamentalmente la motivación fue esa, encontrar un espacio en un momento en el que las publicaciones universitarias eran escasas pero tenían un cierto rigor, tenían un cierto reconocimiento. Luego las políticas cambiaron, las editoriales extranjeras invadieron el territorio y los servicios de publicaciones de la universidad entraron en una crisis de la que aún no se



recuperan... No obstante, ese proyecto felizmente ha continuado y ha visto una continuidad en el marco del Servicio Publicaciones de la ULL, desde donde es posible seguir aportando trabajos con voz propia, y yo me siento muy feliz de que eso así sea.

(AV y JJS): ¿Cómo ha influido en tu desarrollo personal académico y profesional, porque sabemos que es un ámbito que te apasiona y te gusta, la música?

(JM): La música es una compañera fiel. Es como mi autopista secreta. Me ha acompañado siempre..., siempre ha estado ahí. Pero yo no le he sido fiel a ella. Durante un tiempo la encerré en un lugar privado. No la compartía. En mis años de juventud, Bachillerato y universidad, participaba en grupos de teatro y danza, haciendo un todo de todo... Dedicaba más tiempo a la música que a los estudios, que finalmente retomé y encaucé. Pero me sentía más músico que otra cosa.

Mi padre nunca quiso que estudiara música. No lo veía con buenos ojos. Eso tiene también raíces familiares que son de otro cantar..., pero a mí siempre me ha acompañado. Entonces, llegó un momento en que tuve que tomar la decisión: o estudio Pedagogía o hago música. Como la música no podía ser, opté por estudiar Pedagogía. Y durante un tiempo estuvimos divorciados la música y yo.

De manera secreta me escapaba de Valencia a recibir clases de mi maestro, Juan José Olives, en Barcelona, al que siempre admiré y del que recibí clases de guitarra en su domicilio... Incluso, llegamos a grabar alguna que otra cosa juntos..., pero de manera secreta y absolutamente *outsider*.

Hasta que un día descubrí, conocí a otros compañeros que comentaban que en sus clases les ponían ópera a sus alumnos... Y entonces caí en la cuenta de que estaba haciendo un disparate... ¿Qué he hecho yo? ¿Separar la música de mis clases? ¿Por qué... si soy yo? Yo soy así..., soy el mismo el que enseña Pedagogía que el que toca la guitarra... Y además porque... yo era muy tímido en aquellos comienzos, y no se veía bien que la figura de un docente universitario, serio, se dedicara a la música, tocando por ahí la guitarra y demás. Y, por lo tanto, había que separar de esas dos figuras... y durante mucho tiempo las mantuve separadas. Como *outsider*, me dedicaba con mi grupo a hacer grabaciones, y llegamos a grabar 9 discos. Pero esa actividad no entraba dentro de mi docencia..., nunca entraba en mi clase. Hasta que me di cuenta de que había hecho el tonto..., que había estado desaprovechando un recurso que yo tenía como docente y que formaba parte además de mi historia personal, y que formaba parte de mi conocimiento pedagógico. Empecé a incorporar la música como parte de mi actividad como docente. Y nos reencontramos de nuevo. La música ha sido el cauce sereno que ha atravesado mi vida, con algunos meandros por medio, pero que siempre me ha acompañado.

Me ha proporcionado momentos de liberación de la mente y del cuerpo. Hace un par de días recibí un facebook de un compañero que decía «la música es lo único que te libera del mundo sin salir de tu casa»... y tiene razón. La música es capaz de transportarte, en momentos determinados, en momen-



tos de conflicto, o en momentos de serenidad... a otro lugar. Hay un libro fantástico, que no me resisto a citar, de Ramón Andrés, un músico erudito y escritor, sobre filosofía y consuelo de la música. Afirma Ramón Andrés que «la música es una manera de pensar el aire, un modo de aprender la vibración que la atmósfera deja en el oído». Y es que la música es consuelo en sentido filosófico. Ha sido mi consuelo. Ha estado presente en toda mi biografía como ese lugar en el que me refugio, y en otros momentos determinados que comparto... me ha servido para compartir. Así que consuelo y compartir son dos elementos fundamentales de la vida..., de la vida profesional de un enseñante y de la vida de una persona.

(AV y JJS): Y para terminar, somos conscientes y hemos sido testigos de infinidad de muestras de cariño y de reconocimiento, muy merecidos, por tu reciente jubilación. Nos gustaría que analizaras qué significa o puede significar como proceso vital.

(JM): Bueno, me preguntas esto en un momento en que realmente estoy en tránsito. Todavía no acabo de despegarme a la academia y, por otro lado, me veo aprendiendo una nueva forma de vida. Estoy en esa transición.

Yo todavía no me creo eso de que la jubilación es ese estado de la felicidad perfecta, ni mucho menos. Yo creo que la felicidad es algo mucho más profundo que todo eso, y por lo tanto es un estado y es un momento... Yo me he sentido feliz muchas veces trabajando en la academia. He sentido momentos vitales y profesionales muy felices, compartiendo preocupaciones..., éxitos..., lecturas..., conversaciones interminables... que he tenido, con amigas y con amigos, a lo largo de estos años. Así que para mí, esos momentos no son..., no tienen, una felicidad menor que el hecho de sustituir las rutinas vitales y las obligaciones profesionales por otras obligaciones vitales que, sin duda, también nos atenazan igual.

Estamos hablando de que, al final, somos presas de nuestras propias rutinas, de un tipo o de otro. En unas ocasiones, porque son las profesionales, las atribuimos a la profesión, y en otras ocasiones, cuando nos dejan solos, volvemos a tener la rutina porque las necesitamos para vivir. Entonces, los estados de felicidad son también cambiantes, especialmente ahora que me encuentro aún en ese momento de transición.

Todavía estoy por esperar el momento en el que ese momento de conciencia «cero», o de conciencia «zen», de estar, aquí y ahora, contigo mismo..., solito, disfrutando de lo que quieres en cualquier momento. Yo no sé si ese momento va a llegar..., yo todavía no lo he visto, pero supongo que llegará. Y en ese momento me sentiré feliz, pero luego también seguiré estando en el mundo y sintiendo, también, las convulsiones de nuestro planeta. Uno no puede separarse de esto. Se sigue siendo ciudadano del mundo y se sigue siendo ciudadano de la realidad, de la tierra. De la tierra que Latour, ahora recientemente fallecido, preguntaba dónde aterrizar. Pues esa sigue siendo la pregunta existencial de la vida de un profesor jubilado.

(AV y JJS): Muchas gracias, Javier.

(JM): Gracias a ustedes por escucharme.



CRITICAL COMPARATIVE CURRICULUM RESEARCH BEYOND GLOBALIZED NEOLIBERAL POLICY

Michael Uljens
Åbo Akademi University, Finland
michael.uljens@abo.fi

ABSTRACT

Transnational issues have challenged traditional ideas of citizenship and identity formation in democratic societies for the past 30 years. This includes cultural nationalism, populism, economic protectionism, social media identity construction, performative behavior, religious fundamentalism, mistrust in democratic political participation, and a decrease in respect for knowledge institutions and established media. The rise of new social media and the neoliberal market-state ideology have contributed to these trends. Non-Affirmative Education Theory (NAT) can address these challenges by providing a framework for analyzing educational aims, contents, methods, and governance, and can serve as a starting point for comparative curriculum research.

KEYWORDS: curriculum leadership, educational leadership, non-affirmative education, comparative curriculum research.

INVESTIGACIÓN CURRICULAR COMPARATIVA CRÍTICA
MÁS ALLÁ DE LA POLÍTICA NEOLIBERAL GLOBALIZADA

RESUMEN

Problemas transnacionales, como el nacionalismo cultural, el populismo, el proteccionismo económico, la construcción de la identidad en las redes sociales, el comportamiento performativo, el fundamentalismo religioso, la desconfianza en la participación política democrática y una disminución del respeto por las instituciones generadoras de conocimiento los medios de comunicación tradicionales, han puesto en tela de juicio las ideas tradicionales de ciudadanía y de formación de la identidad en las sociedades democráticas en los últimos 30 años. El auge de los nuevos medios de comunicación social y la ideología neoliberal dominante en los estados capitalistas han contribuido a estas tendencias. La Teoría de la Educación No Afirmativa (NAT) permite abordar estos retos ofreciendo un marco reflexivo desde el que analizar los objetivos, los contenidos, los métodos y la gobernanza de la educación, y puede servir como punto de partida para la investigación curricular comparada.

PALABRAS CLAVE: liderazgo curricular, liderazgo educativo, educación no afirmativa, investigación curricular comparada.



1. INTRODUCTION

The point of departure of this conceptual article is that contemporary tendencies in curriculum leadership forms an inherent part of a more general shift in governing and governance of societal development. In many different ways, this shift in governance is visible in educational issues. When accepting educational leadership as an embedded phenomenon it requires reflecting educational leadership relationally and contextually. Curriculum leadership then connect not only to *what* is lead, and *how* this leadership is organized and practiced, but also to more general ideas about the societal tasks of education. Accepting, that curriculum leadership is leadership of pedagogical work, and accepting, that curriculum leadership itself operates through pedagogical measures, organization theory, sociology, politics or psychology are insufficient as theoretical bases. Given that curriculum work, educational assessment, educational policy, resource allocation, teaching practices and leadership form a complex web, it does not either suffice to theorize curriculum leadership as an isolated phenomenon at some specific level of the education system. Rather, we need to develop a comprehensive, historical, contextual, and processual, view of educational leadership (Uljen & Nyman, 2013; Uljen, 2015; Uljen, Wolff & Frontini, 2016; Elo & Uljen, 2022). This chapter argues, curriculum leadership is understood better if relating it to: a) the societal task of education – the *why* of educational leadership, b) the pedagogical nature of leadership interactions at different organizational levels – the *how* of educational leadership, and c) the object led or school work – the *what* of educational leadership.

In fact, there seems to be an increasing agreement that educational leadership and curriculum leadership is in need for further theorizing its object (Niesche, 2017; Burgess & Newton, 2015). In Nordic educational leadership research, there are many indications of a redirection in this matter (*e.g.*, articles in this volume). In critiquing the International Successful School Principals Program (ISSPP) (*e.g.*, Day, 2005), Møller (2017) observe, “the design does not allow for critical analysis of the wider power structure. A societal perspective is as important as the organizational one” (p. 381). Another indication of a redefinition of Nordic educational leadership research is visible when Tian & Risku (2018) argue: “Even though enacting curriculum reforms inherently incorporates leadership elements, very few studies have so far connected these two types of research.” Tian & Risku (2018) favor adopting a non-affirmative education theory combined with distributed leadership, to study such curriculum enactment. That said, contextual awareness is by no means absent in much educational leadership research (*e.g.*, Fullan, 2005; Gunter *et al.*, 2016; Shields, 2012). Yet, dominant positions in the literature tend to advocate either counterhegemonic positions of power, defending alternative curricular and educational ideals for leadership and schools (Shields, 2012), or they advocate descriptive-functionalist approaches aimed at evaluating impact as well as the instrumental improvement of existing practice, emphasizing effective leadership (for an overview see Gunter & Ribbins, 2003; Elo & Uljen, 2022).

Given the above developments, a major argument of this article is to ground curriculum leadership research in education theory. The simple reason for



such a move is that education theory is arguably capable of dealing with the above expectations regarding the why, how and what of educational leadership. First, a theory of education offers us a language for exploring societal aims of education. These aims communicate how education relates to other forms of societal practice, like politics, economy and culture. Second, theory of education offer us a language for clarifying how curriculum leadership pedagogically influences others' learning, and thereby professional development. Curriculum leadership significantly operates through pedagogical influencing. Third, theory of education offer us the tools for understanding teaching, studying and learning which are practices that education leaders lead, the assumption being that understanding teaching is a central dimension of education leaders professional competence (Uljens, 2021).

To avoid misunderstandings, I want to emphasize that although curriculum leadership obviously feature ethical, sociological, psychological, organizational, political, and economic dimensions, this article does not want to reduce educational leadership to any of these fields alone. Rather, the aims, practices and object of curriculum leadership, are as dimensions of a *pedagogical* phenomenon that is in need of education theory to be understood. After first viewing curriculum leadership as a pedagogical phenomenon, we may benefit from utilizing additional perspectives, as those mentioned above.

However, different education theories deal with the above questions differently, and sometimes only in very limited fashions. In exploring how education theory frames the why, how and what of curriculum leadership, this chapter is grounded in the research program of critical Bildung theoretical Non-Affirmative Theory of education (NAT) (e.g. Uljens & Ylimaki, 2017; Uljens & Smeds-Nylund, 2021; Elo & Uljens, 2022; Uljens; 2023). The argument is that a non-affirmative interpretation of school didactics offer us a platform for comparative multi-level curriculum leadership research (Uljens, in press). The original approach to school didactics (Uljens, 1997) resulted from bridging Ulf P. Lundgren's (1989) frame factor theory and Ference Marton's phenomenography (1981). School didactics was later developed with the help of Dietrich Benner's non-affirmative theory of general education (Uljens, 1998; Uljens, 2023). The idea with non-affirmative school didactics is to bridge curriculum leadership at different levels, from the classroom level to the nation-state level.

From here, I continue, in more detail, by pointing out how I perceive contemporary societal changes. I then return to the proposal offered by non-affirmative education theory.

2. CONTEXTUAL CHALLENGES REQUIRING US TO BRIDGE CURRICULUM THEORY AND EDUCATION LEADERSHIP

A significant driver of globalization and world economy in the past three decades has been an agenda of transnational economism (financialization, economic internalization), supported by technological standardization, deregulation of laws and neoliberal market-oriented politics (Peters, Paraskeva & Besley, 2015). In our



present-day globalized economy and working life, which has become increasingly knowledge- and development-intensive, schooling and education are widely defined as innovative vehicles for serving economic ends rather than seen as havens of critical reflection and personal growth in a broader meaning. An instrumentalist doctrine of economic profit has strengthened as the driver and criteria for successful schooling. Today, new regimes “institute new technologies of governance on behalf of hegemonic conception of knowledge-based economy” (Normand, 2016, p. 200). In this process, we have seen the power base of political institutions at different levels become weakened (Hveem, 1999). Paired with a stepwise loss of other guiding societal or historical meta-narratives than global competition and consumerism, these very interests may have contributed, in complex ways, to observable counter reactions. Such reactions are increasingly expanding cultural neo-nationalism, more populist politics, economic protectionism, new forms of self-centered identity formation, religious fundamentalism, mistrust in democratic political participation, and decreasing respect for knowledge institutions and established media. There are no simple causal relations, only complexities. Yet, the signs are worrying—in Europe, in Asia, and in the US.

The stepwise move away from the social-democratic welfare state model in Europe (old public administration) to a more neoliberal competition-oriented model (new public management), have made it clear that system-level changes may have profound consequences for professionals. Neoliberal education policies promoting competition as a vehicle to improve educational outcomes, as well as corresponding technologies of governance (Pettersson, Popkewitz & Lindblad, 2017), influence professional activity and identity, and development in the education sector. For example, in the higher education sector “assessment is a means for controlling professionals and intensifying their workload” (Norman, 2016, p. 202). This movement and related discourses are truly international, but they take different forms in various countries (Paraskeva and Steinberg, 2016). For example, in Europe various types of deregulation and decentralization as well as reregulation and recentralization of political power within nation states have occurred since the 1980s (Gunter, Grimaldi, Hall & Serpieri, 2016). Generally taken, more consumer centered education policy, make schools accountable for students’ success and require schools increasingly to document the steps taken in various matters. This has increased principals’ and teachers’ work-load and is today one of the most heated topics regarding the teachers profession in Finland. In turn, the performance and achievement centered curriculum policies increases stress among pupils and students in ways not seen before.

Instrumentalist views of education are visible in how education is governed. It is also visible in the expansion of a competency-based curriculum policy (Gervais, 2016; Moos & Wubbels, 2018). Despite being interpreted in multiple ways, competency based education often emphasize performativity and qualification in terms of generic competencies as central aims of education. Such a turn in policy challenges Bildung-centered orientations to human learning and growth that emphasize reflective identity, multidimensional personality development, moral reasoning and political citizenship (Klafki, 1995; Hopmann, 2015; Oettingen, 2016). One of the cornerstones of this modern idea of Bildung is the notion of autonomy



(Mündigkeit) as the highest objective of education, that is, discerning thought and action regarding issues of both knowledge and values. In other words, neoliberal policy challenges a longstanding European idea of Bildung centered education.

How has educational leadership research evolved the past three decades? A first observation is that replacing one bureaucracy with another, that is, the movement from government to governance (Tiihonen, 2004), has turned the attention towards understanding curriculum leadership as a broader, multilevel project (Uljens & Nyman, 2013). It is true that curriculum theory, and especially the German-Nordic tradition of Didaktik, has long recognized the distributed multilevel activity nature of education (see *e.g.*, Uljens, 1997). However, for some reason mainstream curriculum research has not included a thorough analysis of educational leadership, management and governance, at different levels, in different political systems. In addition, such policy research operates very much within a tradition of *policy* analysis, which does not typically draw on theory of education. Again, in educational leadership research, a multilevel perspective is surprisingly recent (*e.g.*, Fullan, 2005). And, again, educational leadership research does not relate to curriculum theory or Didaktik, and it is not based on educational theory but often on organizational leadership theory. This article argues for the need to bring these fields together and base them on education theory. The argument is that education theory has the capacity capture the field as a whole.

As other fields of research, educational and curriculum leadership research demonstrate clear cross-national and –continental similarities. However, also obvious differences exist (Hopmann, 2015). For example, educational leadership research very much emanated from the Anglophone world in the 1950's. It found its way to European countries in the 1980s and -90s, and has recently reached many Asian countries. As the global neo-liberal education policy has clearly boosted educational leadership research the past two decades, it is especially important that educational leadership is not studied only by instrumentally and efficiency oriented organization researchers, lacking a language of education. Education research must take its responsibility in this matter.

The picture is different when compared with curriculum theory and Didaktik. Despite decades of comparative dialogue, the Anglophone curriculum research and German-Nordic tradition of Didaktik still live very separate lives. The narrow English Channel appears as an Ocean dividing these two traditions, while the Oceans of the world connect Anglophone curriculum research. From a historical perspective, curriculum theory and Didaktik have developed with the gradual establishment of the modern, autonomous nation-state as its framework, guided by a view that this nation state by means of a political process independently formulates a vision for its future, to be realized through education (Hopmann, 1999). This is no longer as self-evident as before (Beck, 2006; Steiner-Khamsi, 2004). The nation-state perspective is challenged by geopolitical re-positionings and changes in the economic production on a global scale (Uljens & Ylimaki, 2017; Karseth & Sivesind 2010; Moos 2017; Sivesind & Wahlström, 2017).

To conclude, it has become more important to see connections between economic neoliberal globalization, national and transnational governance policies,



educational ideals, as well as curriculum and leadership practices within and between levels. These challenges have turned the attention, first, towards understanding curriculum reform and educational leadership thereof as intertwined; and second, curriculum reform as a much broader and complex undertaking than typically perceived.

It is not surprising that many find the situation challenging also for curriculum theory (*e.g.*, Deng 2016; Young 2013; Paraskeva & Steinberg, 2016; Wraga, 2016; Priestley, 2011). The presented critique points in many directions. Wraga (2016) argues that curriculum research “fails to correct misrepresentations of the historic field of curriculum development” (p. 99). It has been noted that contemporary curriculum theorizing developed because a nation-state perspective lacks conceptual instruments for handling the global learning discourse (Young, 2013). The old debate between formal and material theories of Didaktik, for example, why and how generic knowledge should be prioritized over disciplinary subject specific knowledge, or the other way around (Deng, 2016), is one of the perennial issues revitalized by the OECDs policy where general capabilities primarily refer to performative competency. Other researchers note that curriculum research no longer actively engage in complicated conversations about policies and is, in many countries, not involved in societal curriculum reform. Continuing fragmentation of the field is obvious.

From a limited European perspective, North American post-reconceptualist curriculum research increasingly focusing on identity, seems to have lost sight of crucial parts of its empirical object, namely the societal discourse on curriculum as policy and policy initiative as well as the governance and leadership of these processes (see *e.g.* Fang He, Schulz, & Schubert, 2015; Nordin & Sundberg, 2018).

3. THE NON-AFFIRMATIVE APPROACH TO EDUCATIONAL LEADERSHIP AS CURRICULUM WORK

When providing conceptual answers for understanding educational leadership as curriculum work, we need to define theoretically the questions that are considered legitimate to pose. A first question concerns (a) how we theoretically define the relation between education and other societal forms of practices including politics, culture, and economics: How should we theorize public education and curriculum in relation to politics, culture, and economics? Educational practice is under the influence of all these fields, while simultaneously preparing for participation in all of them. This first question is typical in curriculum research in that it asks how politics regulates education, given that one aim of education in democracies is to prepare for participation in future political life. A second question concerns (b) what kind of theories may help us conceptually understand the nature of teachers' and education leaders' pedagogical interaction with students and colleagues, that is, how we theorize the pedagogical or educational qualities of leadership and teaching.



I. BEYOND REPRODUCTIVE SOCIALIZATION AND COUNTERHEGEMONIC TRANSFORMATION

According to both conservative, reproduction-oriented models as well as counterhegemonic, utopian emancipatory pedagogy, what education aims at is often predetermined. Reproduction oriented models often accepts contemporary practices and values as normative, while transformative models aim are using ideal future possible practices and ideals as normative. The task for educational practice is then, according to both, to fulfil these ideals as efficiently as possible either as education as socialization into something already existing, or as education according to some ideals that should be realized or come true in the future. Therefore, the previous models, taken seriously, run the risk of turning education, curriculum work, and teaching into a technological profession where results relate to values external to the profession and practice. Neither of these would be able to solve the problem described initially, that is, a reproduction-oriented approach does not typically question ongoing developments but rather supports them. In turn, the alternative, or counterhegemonic, critical reasoning may end up replacing an existing ideology with another one yet remaining in an instrumentalist relation to educational practice and students.

While both reproduction or socialization and transformation-oriented curriculum models run an obvious risk of ending up with instrumentalist education, non-affirmative theory argues against both, seeing education as a vehicle for reproduction or for making predetermined ideas about the future come true. NAT positions itself, not between but beyond these models, as they, according to non-affirmative theory, tend to instrumentalize educational practice in the service of other interests.

In principle, a political democracy will have difficulties viewing education either as socialization into something existing or as an idealist transformation of society with the help of education. We, therefore, face the problem of which theoretical tools are required to understand education in a non-teleological perspective, that is, to educate for a world where the future is not knowable.

In this context, it is very important to remind ourselves that NAT does not advocate a value neutral position. On the contrary, NAT is a theory in and for a political democracy. In a theory for democratic education, it would be a mistake to equalize pedagogical practice with politics as practice, as it is a mistake to equalize educational theory with political ideology or political utopia. Education and politics are indeed related, yet neither can be solely deduced from the other without violating the idea and nature of each other. In non-democratic polities, education is by definition strictly subordinate to politics. In democratic education, and in education for democracy, the task of education is to prepare for political participation. Such education *is* normative, i.e., value bound, in that it recognizes and respects political freedom of thought and the rights to political convictions, by not deciding in advance how citizens should think.

Given that “knowledge questions are always, inescapably bound up with questions of power” (Green, 1988), the question is how educational leadership



and pedagogical practice is theorized and thought to be dealing with these power dimensions? As this article shares the view that the object of curriculum research is a political text and that teaching and educational leadership are normative practices, the remaining question is how our *theories* should position themselves in this respect. Are they, or should they be, political in the same way as a curriculum is a policy document? Is pedagogical practice by definition as political as the curriculum as text? Let us have a look at this in the next section.

II. A NON-HIERARCHICAL VIEW OF THE RELATION BETWEEN EDUCATION AND POLITICS

In NAT, education and politics, as two forms of societal practices, relate to each other in a non-hierarchical way. In such a view, politics is viewed to direct and regulate education but in a way that the educated subjects will become able to step in and reformulate a future political agenda of society. According to non-affirmative theory, politics, therefore, accept to operate by a permanent open question: To what extent and how strong should policies steer education practice? If politics in advance strictly try to decide how a future generation should think and act, then, paradoxically, this would endanger the future of a democratic state. That is, democratic states need to educate its citizens for democracy.

Let us look at the non-hierarchical relation between politics and education from a pedagogical perspective. According to non-affirmative theory, a hierarchical reasoning subordinating education to politics would reduce pedagogical reflection and practice to an efficiency problem: How efficiently can given educational aims be reached by educational efforts? Superordinating education over politics would again mean that the field of education alone would define towards what kind of future the world should be moved. NAT would argue in favor of a third position. It reminds us that education and politics do not have to be super- or subordinated to each other. Consequently, NAT identifies curricular ideals in a democracy as resulting from a public dialogue involving politics, cultural reflection, and professionals' opinions. NAT would remind us that the teacher must recognize existing interests, policies, ideologies, utopias, and cultural practices, but would not be asked to affirm them. Not to affirm various predefined interests means to not pass them on to the next generation without making these interests objects of critical reflection in pedagogical practice with students. According to NAT, citizenship education for democracy can therefore not be about the socialization of youth into a given form of democracy, but must include critical reflection of historical, existing, and possible future versions of democracy.



III. NON-AFFIRMATIVE THEORY AS CRITICAL THEORY

Claiming that NAT is an analytic vehicle does not mean that it is value neutral. There is a moral imperative inherent in this theory, saying, for example, that the teacher is not expected to affirm existing societal practices or future political or educational ideals. Such a behavior would mean the reduction of education to an art aiming at fulfilling given, specified aims. Education would then be about technical instrumentalism. Yet, leaders and teachers in public school systems are, by law, expected to follow the spirit of a curriculum and must recognize such interests. NAT therefore argues that teachers must recognize curricular aims and contents, but that they should be hesitant in affirming these aims and contents. To affirm them would mean not to problematize these aims and contents with students, thereby reducing education to transmitting given values and contents. This is how NAT explains the creation of *pedagogical spaces for the students or pupils*. These pedagogical spaces feature critical reflection of what is, what is not, and what might be. They represent an invitation to discerning thought and experimental practice, i.e., the critical contemplation of contents advocated by the curriculum as policy. A non-affirmative approach reminds us of Klafki's *categorical Bildung*- or erudition centered position, where the idea is to work around the selected contents (Bildungsinhalt) so that its potential educative qualities (Bildungsgehalt) are opened up (Jank & Meyer, 1997).

In NAT, following a Hegel-inspired view of recognition, educational practice is mediational, and thereby hermeneutic in character while being aware of actors' experiences. Finally, as has been shown in earlier writings, a number of root concepts provided by the tradition of modern education theory are fruitful for trying to conceptualize nation-state education also in a global perspective (Uljen, 2015; Uljen & Ylimaki, 2017).

IV. NAT AND THE OBJECTS OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AS CURRICULUM WORK

One major strand of comparative curriculum research focus complex political, economic, cultural, organizational, and professional discourses, studying how ideas are implemented, how ideas travel across contexts or how ideas are negotiated between levels. Another strand of research views the object of curriculum research as focusing on individuals' growth, or the interactional teaching-studying-learning process.

In this article, research on *educational leadership as curriculum work* (Uljen, 2015), or curriculum leadership, is defined as the study of a) the contents of curricular policies expressing the aims, contents, and methods of education, including evaluation, at different levels, b) various kinds of policy work as well as collaborative and distributed leadership and teaching practices regarding different stages and their internal relations, for example, initiation, implementation, enactment, development, and evaluation of curriculum, c) horizontal curriculum policy-borrowing between and within nation-states, d) vertical, situational, sociocultural, and organizational activities between and within different levels of policy work, educational leadership,



and teaching, from the transnational level to the classroom level, and e) historical, philosophical, theoretical, and methodological reflection and analysis regarding the above dimensions. The above list identifies central, if not all, dimensions of what 'educational leadership' is about, regarding curricula (Uljens & Ylimaki, 2017).

V. NON-AFFIRMATIVE EDUCATION THEORY AND CROSS-DISCIPLINARY CURRICULUM RESEARCH

Curriculum research is typically cross-disciplinary. It may therefore be studied with the help of educational policy analysis, governance research, historical research, educational leadership studies, organizational theory, theory of teaching and learning, as well as educational philosophy and ethics, including the theory of Bildung (e.g., Pinar, 2011).

However, if research on curriculum is only understood as an empirical object that can be theorized by *any* discipline and any approach, the educational character of the object runs the risk of getting lost. Therefore, in this article, we assume that curriculum research ultimately must be based on a theory of education in order to be educationally relevant. In this context, the German-Nordic tradition of general education (Allgemeine Pädagogik) is considered a disciplinary field, which theoretically is equipped to embrace the wide scope of curriculum research without losing a pedagogical point of departure. This does not mean that a specific policy or leadership perspective could or should not be accepted as legitimate. Rather, the idea is here that such a specific focus or research perspective would be better off by being ultimately founded on an education theory.

VI. NON-AFFIRMATIVE THEORY FOCUSING ON CURRICULUM REFORM ACTIVITY AND THE CONTENTS OF CURRICULUM

It may be helpful to point out the difference between studying curriculum reform activity and the contents of curriculum. Curriculum reform activity features how curriculum is i) initiated, ii) enacted, and iii) reflected, at different levels (Hopmann, 1999). This includes evaluation. It makes sense to try to identify phases of this process. It also makes sense to describe the different discourses involved, within and between different levels and parties (Wahlström & Sundberg, 2018) in a historical and comparative perspective. In curriculum reform activity, initiating curriculum work is naturally different from implementing and enacting it. Yet, both initiation, implementation and enactment of the curriculum include elements of both political and pedagogical processes.

However, theorizing curriculum is not only about reflecting on (a) discourses around curriculum reform activity featuring, for example, initiation or enactment, it is also about reflecting on (b) the contents of the curriculum. That is, studying how a given curriculum defines the regulative educational ideas and aims, selection and selected contents at different levels, values, methods of teaching and learning,



collaboration, leadership and evaluation expressed and practiced. A curriculum also strongly reflects dominant ideas of cultures and cultural policy.

Given these points of departure, it is argued that for grasping (a) the initiation phase of curriculum as policy, it may be wise to build upon insights from policy research. Large portions of the initial steps of large-scale national curriculum reforms typically embrace a political debate. In political processes, learning certainly occurs, yet political influence is in essence not the same as pedagogical influence.

VII. NON-AFFIRMATIVE THEORY AND CURRICULUM POLICY INITIATION

However, moving from studying initiation to understanding (b) the implementation/enactment of curriculum the situation is different. It is true that implementation/enactment activity at the lower levels of the school system also partly is political. But, the implementation and enactment process is also led *by* pedagogical activities and led *as* pedagogical activities. For example, national authorities typically invite teachers and principals to reflect on the meaning of a new curricular initiative. Implementation-enactment of curricula is therefore also a pedagogical intervention. Here educational influence or pedagogical intervention does not have to mean implementation of ready-made ideas but invitation to dialogue. In doing so, educational leadership as curriculum work recognizes the relative autonomy of the professional actor. The effects of a curriculum activity are, obviously, also in the hands of the receivers enacting these intentions. The curriculum-making discourse as invitation to self-activity and self-formation creates spaces within and between institutional levels. Finally, also for curriculum research we need educational theory to frame an analysis of the contents of the curriculum, that is, educational aims, subject matter (contents) and methods of teaching. Curriculum theory (Didaktik) is naturally also needed for understanding curriculum enactment.

To handle the (a) initiation phase and parts of the (b) implementation-enactment phase, discourse institutionalism as developed by Vivien Schmidt (2008) is fruitful as has been demonstrated by Nordin and Sundstedt (2018). Regarding the pedagogical questions involved, that is, as a part of the curriculum reform activity and as the contents of the curriculum we naturally need educational theory to frame this research. NAT is considered fit for these purposes as it includes conceptual tools for understanding both a) curriculum reform activity as a multilevel process including educational moments, and b) the contents of the curriculum, also defining the relation between, for example, politics and pedagogy as well as the teaching-studying learning process. The idea is in short to argue for that the very same theoretical constructs may be applied for analyzing (a) the teaching-studying-learning process related to the aims and teaching contents of the curriculum and (b) educational leadership in curriculum reform activity that is about the implementation-enactment of the curriculum.



VIII. NON-AFFIRMATIVE EDUCATION IN A GLOBOPOLITAN PERSPECTIVE

Today we are in need of a renewed and extended discussion on cosmopolitanism and the modern, nation-state centered heritage in curriculum and education (e.g., Brincat 2009; Moland 2011; Moos & Wubbels, 2018). Kemp (2010) points at three core questions for today's cosmopolitanism: (a) how does economic globalization relate to democratic control of the economy and technology, (b) how should we deal with conflicts between national or culturally related interests and challenges connected to sustainable development and, finally, (c) how should we deal with global responsibility? These questions are relevant in and for education and curriculum making, but they are not limited to education alone. In curriculum theory and educational leadership, globalization, cosmopolitanism, or globopolitanism, mainly falls into two different parts: cosmopolitanism as an educational ideal and cosmopolitanism as empirical transnational policy activities, reflecting dynamics between states and between states and transnational aggregations of various kinds (Uljens & Ylimaki, 2017). For NAT it is vital to point out that the previously made distinction between, on the one hand, a policy perspective focusing on national and transnational reform processes and, on the other hand, an educational perspective focusing on aims, contents and methods, remains valid when turning the attention from a nation-state level to a transnational level.

Cosmopolitanism as an educational ideal, centers aims, contents and methods of education, that is, curricular questions. Both Kant and Herbart proposed cosmopolitanism as an ideal. "Das Weltbeste" (Kant 1915), meaning the best for the world, rather than private, national interests, was to be the aim of education (Perander 1883), that is, also in the modern tradition we are familiar with the distinction between education for humanity and education for citizenship. In such reflections, we are engaged with understanding the contents of the curriculum, that is, the aims, subject matter and methods of education as expressed in empirical policy documents and analyzed on the basis of some theory of education.

Cosmopolitanism as transnationalism points towards how transnational organizations like OECD influence educational nation-state practices through the initiation and organization of international evaluations. In addition, cosmopolitanism as transnationalism include how nation states drive national policy reforms indirectly via transnational institutions. To understand and analyze the educational meaning or *contents* of these global or transnational policies it is argued that educational theory is beneficial. However, researching the *processes* around these contents, we need also other approaches, for example, policy theories. So, as previously demonstrated, understanding classroom leadership, school leadership and partly curriculum leadership at a nation-state level requires educational theory. Yet, as transnational policy processes are seldom "educational" in nature they cannot completely be conceptualized by education theory. This does not prevent transnational institutions like the EU or OECD to shape member states through legislation, recommendations, or the like. However, as noted, for the most part, this kind of influencing activity does not meet strict criteria of educational influencing, rather we are here talking about political influence.



IX. NON-AFFIRMATIVE THEORY AND TRANSNATIONAL POLICY

Educational leadership and curriculum research today acknowledge a multilevel perspective, which reflects a broader conceptualization of these fields. From a critical sociology perspective on educational leadership, Gunter *et al.* (2016) have demonstrated that system-level and transnational modifications indeed do influence individual states', schools', and professionals' work. Similarly, Nordin and Sundberg (2014) argue that an increasing share of state policy formation is not bound to national boundaries but takes place in complex, dense and multidirectional transnational exchange.

From a European perspective, the development of the European Union (EU) quite obviously has contributed to the convergence of nation states toward a European knowledge discourse, identified as "Europeanization." As the European Union lacks coercive power over member states, Normand and Derouet (2017) note that soft governance in the form of expert knowledge and standardization has turned out as a central governing strategy. Nation-state policy systems featuring stronger regional autonomy demonstrate similar patterns of governing at a distance within the nation state. This reflects a soft governance strategy identified as competition-oriented cooperation (Grek 2008; Normand 2016) utilizing international evaluation data.

As seen, there are many ways to approach a multilevel, multicentered and multi-professional educational governance system. As has been argued elsewhere, (Uljens & Ylimaki, 2017), NAT considers discursive institutionalism (DI), as developed by Schmidt (2008), as a fruitful *complement* to understanding how educational policies, ideas, and values (curriculum) relate to administrative processes at different levels (Uljens & Ylimaki, 2017, p. 104f; Wahlström & Sundberg, 2018; Nordin & Sundberg, 2018). Following NAT,

discursive institutionalism aims at understanding how cognitive ideas (problems identification) and normative ideas (values that legitimize problems) are developed and communicated across societal, philosophical, policy, and program levels. [...] The term discourse refers not only to structure (what is said, or where or how) but also to agency (who said what to whom). Specifically, Schmidt argues that ideas operate as coordinative and communicative discourses. Coordinative discourses refer to policy construction among policy actors while communicative discourse refers to policy legitimization between policy actors and the general public (Uljens & Ylimaki, 2017, p. 105f).

With its grounding in public administration, however, Schmidt's DI does not have an underlying educational language or theory of education. DI is therefore best apt for analyzing curriculum reform processes as an example of policy implementation, while it is not a strong position by itself to analyze how aims, contents, and methods are interrelated for educational purposes. The ideas and methodology of DI may equally well be applied for any policy analysis having an interest in substantive ideas and processes around these, thus demonstrating that this position in itself does not contain an educational theory.



4. CONCLUSION

In their analysis of educational policies, Moos & Wubbels (2018) identify and discuss in a clarifying way two contemporary but dissimilar educational discourses; a democratic *Bildung* discourse and an outcomes discourse. To theoretically make sense of the empirical descriptions by Moos & Wubbels (2018) this article argued that we need an approach sensitive to educational leadership as curriculum work as a multi-dimensional phenomenon. We simultaneously need to acknowledge dimensions identified by curriculum research, by policy research, and by leadership research:

- a) The contents of those curricular policies expressing the aims, contents, and methods of education, including evaluation, at different levels.
- b) The various kinds of policy work as well as collaborative and distributed leadership and teaching practices regarding different stages and their internal relations, that is, initiation, implementation, enactment, development, and evaluation of curriculum.
- c) The horizontal curriculum policy-borrowing between and within nations states.
- d) The vertical, situational, sociocultural and organizational activities between and within different levels of policy work, educational leadership and teaching, from the transnational level to the classroom level.
- e) The historical, philosophical, theoretical, and methodological reflection and analysis regarding the above dimensions.

Taking the theoretical point of departure in non-affirmative general education theory, this article intended at pointing out distinctions that help us to better identify nation-state-based curriculum work and leadership in a transnational light.

According to this analysis, understanding educational leadership as curriculum reform activity is not the same as understanding the contents of a curriculum (aims, contents, methods, etc.) or its interpretational implementation and enactment at different levels. It was suggested how to approach these different aspects of curriculum research. The first proposal was to define the relation between education and other societal practices (politics, economy, culture, etc.) as non-hierarchical, that is, as reciprocally influencing each other. Ontologically such a position constitutes discursive spaces forming a fundamental point of departure both for an essential understanding of education in and for a democratic society and for understanding more generally the dynamics of an ateleological societal order.

In principle, the same point of departure applies also for considering interstate relations as well as relations between transnational aggregations and nation states. This non-hierarchical point of departure is what lies at the bottom of contemporary social and societal theory in a modern tradition. A second proposal in understanding not only educational leadership but also implementation and enactment as curriculum reform, was to identify the difference between political dimensions of curriculum work and educational or pedagogical dimensions of this work. Third, if curriculum research, comparative or otherwise, intends to analyze the contents of a curriculum from a pedagogical perspective, then obviously such



an initiative is to be grounded in a theory of education, not in political sciences, or in organization theory typically dominating educational leadership research.

ACKNOWLEDGMENTS

I am grateful for vivid discussions on the topics of this article with dr Juan José Sosa Alonso and dr Antonio Jesús Sosa Alonso, in association with an intensive week of interviews with education officials and professionals at different levels and with different functions in both La Laguna and Tenerife 21-25.11.2022. The chapter is originally based on a lecture first held at the *Educational Governance and Leadership in Transition Conference*, October 18–19th, 2017 in Oslo, Norway. A previous version of this text was previously published as Uljens, M. (2018). Understanding Educational Leadership and Curriculum Reform - Beyond global economism and neo-conservative nationalism. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2-3), 196-213.

RECIBIDO: noviembre de 2022; ACEPTADO: diciembre de 2022



REFERENCES

- BECK, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity Press.
- BENNER, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik* (8. edition). Weinheim: Beltz Juventa.
- BRINCAT, S. (2009). "Hegel's gesture to radical cosmopolitanism." *Journal of Critical Globalisation Studies*, 1, 47-65.
- BURGESS, D., & NEWTON, P. (Eds.). (2015). *Educational administration and leadership. Theoretical foundations*. New York: Routledge.
- DAY, C. (2005). "Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools." *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583. <https://doi.org/10.1108/09578230510625674>.
- DENG, Z. (2016). "Bringing curriculum theory and didactics together - A Deweyan perspective." *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 75-99. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083465>.
- ELO, J. & ULJENS, M. (2022). "Theorising pedagogical dimensions of higher education leadership—a non-affirmative approach." *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00890-0>.
- FANG HE, M., SCHULTZ, B., & SCHUBERT, W. (2015). *The SAGE Guide to Curriculum in Education*. Los Angeles: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483346687>.
- FRIESEN, N., & SÆVI, T. (2010). "Reviving forgotten connections in North American teacher education. Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation." *Journal of Curriculum Studies* 142(1), 123-147. <https://doi.org/10.1080/00220270903494279>.
- FULLAN, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- GERVAIS, J. (2016). "The operational definition of competency-based education." *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98–106. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>.
- GREEN, B. (2017). Curriculum, Politics and the Postmodern; or, Beyond the Knowledge Question in Curriculum Inquiry. *Currículo sem Fronteiras* 17(3), pp. 501-514, under the title "Currículo, Política E A Pósmodernidade: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo."
- GREK, S. (2008). "From symbols to numbers: the shifting technologies of education governance in Europe." *European Educational Research Journal*, 7(2), 2018-2218. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.2.208>.
- GUNTER, H.M., GRIMALDI, E., HALL, D., & SERPIERI, R. (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735245>.
- GUNTER, H. & RIBBINS, P. (2003). "Challenging orthodoxy in school leadership studies: knowers, knowing and knowledge?" *School Leadership & Management* 23(2), 129-147.
- HOPMANN, S.T. (1999). "The Curriculum as a Standard of Public Education." *Studies in Philosophy and Education*, 18, 89-105. <https://doi.org/10.1023/A:1005139405296>.
- HOPMANN, S. (2015). "Didaktik meets Curriculum' revisited. Historical encounters, systematic experience, empirical limits." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:1, DOI: [10.3402/nstep.v1.27007](https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007).
- HVEEM, H. (1999) "Political Regionalism: Master or Servant of Economic Internationalization?" In B. HETNE, A. INOTAI, & O. SUNKEL (Eds.), *Globalism and the New Regionalism* (pp. 85-115). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-27268-6_4.



- JANK, W., & MEYER, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. In Uljens, M. (Ed.), *Didaktik – teori, reflektion, praktik* (pp. 47-76). Lund: Studentlitteratur.
- KARSETH, B., & SIVESIND, K. (2010). "Conceptualising curriculum knowledge within and beyond national context." *European Journal of Education*, 45(1), 103-120. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>.
- KANT, I. (1915). *Avhandlingar om fred och rätt*. Stockholm: Albert Bonnier.
- KEMP, P. (2010). *Citizen of the world: The cosmopolitan ideal for the twenty-first century*. New York: Humanity Books.
- KLAFKI, W. (1995). On the problem of teaching and learning contents from the standpoint of critical-constructive Didaktik. In S. HOPMANN & K. RIQUARTS (Eds.), *Didaktik and/or curriculum* (pp. 187-200). Kiel: IPN.
- MOLAND, L.L. (2011). *Hegel on political identity. Patriotism, nationality, cosmopolitanism*. Evanston: Northwestern University Press.
- MOOS, L. (2017). Neo-liberal governance leads education and educational leadership astray. In M. ULJENS & R. YLIMAKI (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik - Non-Affirmative Theory of Education* (pp. 151-180). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_2.
- MOOS, L., & WUBBELS, T. (2018). "General education: Homogenised education for the globalized world?" *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0809-z>.
- MØLLER, J. (2017). "Leading education beyond what works." *European Educational Research Journal*, 16(4), 375-385. <https://doi.org/10.1177/1474904117705487>.
- NIESCHE, R. (2017). "Critical perspectives in educational leadership: a new 'theory turn'?" *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 145-158. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1395600>.
- NORDIN, A., & SUNDBERG, D. (Eds.). (2014). *Transnational policy-flows in European education: The making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium.
- NORDIN, A., & SUNDBERG, D. (2018). "Exploring curriculum change using discursive institutionalism – a conceptual framework." *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482961>.
- NORMAND, R. (2016). *The changing epistemic governance of European education. The fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* Cham: Springer.
- NORMAND, R., & DEROUET, J.-L. (2017). *A European politics of education. Perspectives from sociology, policy studies and politics*. London: Routledge.
- OETTINGEN, VON. A. (2016). *Almen didaktik*. Köpenhamn: Munksgaard.
- PARASKEVA, J.M., & STEINBERG, S. (eds.). (2016). *Curriculum: Decanonizing the field*. New York: Peter Lang.
- PERANDER, J.J.F. (1883). *Herbartianismen i pedagogiken*. Helsingfors: J.C. Frenckell & Son.
- PETERS, M.A., PARASKEVA, J.M., & BESLEY, T. (eds.). (2015). *The global financial crisis and educational restructuring*. New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1492-2>.
- PETERSEN, O.H. & HJELMAR, U. (2014). "Marketization of welfare services in Scandinavia: A review of Swedish and Danish experiences." *Scandinavian Journal of Public Administration* 17(4), 3-20.
- PETTERSSON, D., POPKEWITZ, T.S., & LINDBLAD, S. (2017). "In the grey zone: large-scale assessment-based activities betwixt and between policy, research and practice." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316181>.



- PINAR, W.F. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137015839>.
- PRIESTLEY, M. (2011). "Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change." *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582258>.
- SCHMIDT, V.A. (2008). "Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse." *Annual Review of Political Science*, 11, 303-326. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342>.
- SHIELDS, C. M. (2012). *Transformative leadership in education: Equitable change in a uncertain and complex world*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203814406>.
- SIVESIND, K., & WAHLSTRÖM, N. (2017). "Curriculum and leadership in transnational reform: A discursive-institutionalist approach." In M. ULJENS & R. YLIMAKI (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik - Non-Affirmative Theory of Education* (pp. 439-464). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_14.
- STEINER-KHAMSI, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York and London: Teachers College Press.
- TIAN, M., & RISKU, M. (2018). "A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014." *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1499806>.
- TIIHONEN, S. (2004). *From Governing to Governance. A process of change*. Tampere: Tampere University Press.
- ULJENS, M. (1997). *School didactics and learning*. Hove: Psychology Press.
- ULJENS, M. (2015). "Curriculum work as educational leadership: Paradoxes and theoretical foundations." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 22-30. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27010>.
- ULJENS, M. (2016). "Non-Affirmative Curriculum Theory in a Cosmopolitan Era?" *Revista Tempos e Espaços em Educação, Sergipe, Brasil, (Time and Space in Education)*, 9(18), 121-132. <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4970>.
- ULJENS, M. (in press). Non-affirmative school didactics. In M. ULJENS (Ed.), *Non-affirmative theory of Education and Bildung*. Springer.
- ULJENS, M., & NYMAN, C. (2013). "Educational Leadership in Finland or Building a Nation with Bildung." In L. MOOS. (Ed.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (pp. 31-48). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6226-8_3.
- ULJENS, M., & YLIMAKI, R. (2017). "Non-Affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership." In M. ULJENS & R. YLIMAKI (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik - Non-Affirmative Theory of Education* (pp. 3-145). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_1.
- WAHLSTRÖM, N., & SUNDBERG, D. (2018). "Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum." *Journal of Education Policy*, 33(1), 163-183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>.
- WRAGA, W.G. (2016). "Arresting the decline of integrity in curriculum studies in the United States: The policy of opportunity." In J.M. PARASKEVA & S. STEINBERG (Eds.), *Curriculum: Decanoning the field* (pp. 99-110). New York: Peter Lang.
- YOUNG, M. (2013). "Overcoming the crisis in curriculum theory - A knowledge-based approach", *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>.



ANNEX



Figure 1. Curriculum leadership as a distributed multilevel process.



PEDAGOGÍA ANTIFASCISTA: UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, DEMOCRÁTICA Y DEL BIEN COMÚN ANTE EL AUGE DEL FASCISMO Y LA XENOFOBIA

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León

ejdieg@unileon.es

RESUMEN

Este artículo es un ensayo que reflexiona sobre cómo está penetrando la ideología que sustenta el neofascismo en la educación, analiza su agenda profundamente reaccionaria y radicalmente neoliberal, así como sus principales mecanismos de infiltración en las aulas y el sistema educativo. Pero también plantea cómo combatir desde la escuela el auge del neofascismo y su progresiva «normalización» por una parte de la sociedad, antes de que se expanda aún más esta peste, como diría Camus, esta enfermedad que cuenta con la capacidad de destruir la democracia en nombre de la propia democracia.

PALABRAS CLAVE: antifascismo, educación, neofascismo, política educativa, educación democrática.

ANTIFASCIST PEDAGOGY: AN INCLUSIVE, DEMOCRATIC
AND COMMON GOOD EDUCATION IN THE FACE
OF THE RISE OF FASCISM AND XENOPHOBIA

ABSTRACT

This article is an essay that describes how the ideology underpinning neo-fascism is penetrating education, analyses its profoundly reactionary and radically neo-liberal agenda, as well as its main mechanisms of infiltration into classrooms and the education system. But it also considers how to combat the rise of neo-fascism and its progressive «normalisation» by part of society from the school, before this plague spreads even further, as Camus would say, this disease that has the capacity to destroy democracy in the name of democracy itself.

KEYWORDS: Anti-fascism, Education, Neo-fascism, Educational Policy, Democratic Education.



INTRODUCCIÓN

El neofascismo es esa peste, esa enfermedad política (Camus, 2004) que corroe una democracia vulnerable y frágil y que nunca se podrá erradicar por completo sin la superación del sistema capitalista, como argumentaban Walter Benjamin (1989) o Bertolt Brecht (2001), pero que debemos, mientras tanto, contener de forma constante y tenaz.

Cuando hablamos de fascismo (Paxton, 2019) tendemos a pensar en los movimientos fascistas clásicos ligados a personajes como Hitler, Mussolini, Pinochet, Videla, etc., responsables de genocidios y crímenes contra la humanidad. Pero Hitler fue durante mucho tiempo un político aceptado y valorado, que llegó al poder a través de un proceso democrático. Mussolini instauró una dictadura fascista tras convertirse en presidente del Consejo de Ministros de Italia sustentado por una coalición de partidos. Pinochet fue aplaudido por Estados Unidos. De hecho, el fascismo ha sido un fenómeno muy popular, aceptado en Europa y Estados Unidos, financiado por la alta burguesía de esos países, con un discurso «antipolítica» y la complicidad y el blanqueamiento de autoridades, políticos, empresarios y prensa, que acabaría consiguiendo conformar un tablero de *bandos* enfrentados mediante la crispación política y social, que es el terreno en el que mejor se mueve, el de la confrontación, la provocación y la violencia.

El actual retorno del fascismo no hace referencia al nazismo. El actual neofascismo no es una réplica mimética del fascismo clásico de antaño: sus líderes ya no hacen públicamente el saludo nazi, ni son cabezas rapadas, ni se tatúan esvásticas en el cuerpo de forma compulsiva, pues no es un buen marketing de cara a su imagen pública, e incluso muestran su apoyo explícito al régimen israelí.

Es una extrema derecha 2.0, que incluye a neoliberales autoritarios, homoidentitarios y neofascistas. Utiliza un lenguaje y un estilo populista. Con un discurso sustentado en el odio de clase, de etnia y de sexo. Pretende dar la batalla cultural por la hegemonía ideológica, marcando la agenda mediática y política, y adoptando para ello estrategias de provocación constante a través de la propaganda y las *fake news* en las redes sociales y a través de la reapropiación de los instrumentos de movilización más habituales de los movimientos sociales, tales como la toma de calles, las manifestaciones públicas, los escraches o los mítines, exhibiendo simbologías y consignas llamativas y provocadoras.

Las políticas neoliberales con sus privatizaciones masivas, el ataque a los derechos sociales y a lo público, a la misma idea del bien común, así como la promoción del individualismo y el egoísmo, del «sálvese quien pueda», han sentado las bases del actual auge del neofascismo. Un entorno social cuidadosamente diseñado para desalentar la movilización y la solidaridad colectiva. A través de exacerbar el individualismo sociológico y el consumismo enajenante hemos alcanzado niveles de desarticulación colectiva que hace un siglo hubieran requerido de una represión feroz o de la ilegalización de las organizaciones sociales. Lo cual ha permitido que se difundan como una ola los discursos etnonacionalistas y neofascistas que se presentan como soluciones autoritarias ante el desamparo y abandono, o la impotencia o incapacidad, por parte de los poderes públicos (Brown, 2021).



El neofascismo recoge elementos sustanciales de la tradición clásica del fascismo: la propiedad privada y los valores tradicionales de la nación; la apelación a un pasado mítico (sea el imperio colonial «conquistado» y perdido o la dictadura franquista como tiempo de estabilidad); la búsqueda de chivos expiatorios a quienes atribuirles todos los males y contra quienes centrar todos los rencores, para lograr la confrontación antagónica de un *nosotros* contra un *ellos*; el combate contra la supuesta islamización de Europa; la bandera del orden público, el control social, la autoridad y la disciplina (sea con la insistencia en la prisión permanente revisable o el apoyo de las leyes mordaza); o la denuncia de las «imposiciones» de la Unión Europea.

Pero junto a estos ejes clásicos del fascismo, el neofascismo suma actualmente su lucha contra lo que denominan la «ideología de género» y el feminismo «supremacista» (denunciando las leyes contra la violencia de género); asume las teorías de la conspiración y utiliza las *fake news* (sea la financiación venezolana e iraní a Podemos o la invasión musulmana); recurre al victimismo (alegando que los taurinos y cazadores son oprimidos por el «totalitarismo animalista», que los hombres están atemorizados por las leyes de igualdad o los católicos marginados por el laicismo); se manifiesta contra la «dictadura de lo políticamente correcto» (provocando en aspectos que eran hasta hace poco impensables); defiende la homofobia, el ecofascismo, pero especialmente el modelo neoliberal. Hacen alegatos exaltados en los que defienden ser los adalides de la «libertad» individual y el emprendimiento de los empresarios frente al igualitarismo y la organización colectiva (exhibiendo su antisindicalismo y su posición anti movimientos sociales). Conjugan así un programa económico radicalmente neoliberal con la provocación del rencor y el miedo colectivo, anclados en el más rancio neoconservadurismo social.

Esta apuesta del neofascismo por la exaltación del neoliberalismo los desmarca del coqueteo con aspectos sociales que tuvieron inicialmente los fascismos del siglo xx. Actualmente uno de los elementos que más lo definen es su íntima conexión con el neoliberalismo (Pavón, 2020), un fuerte vínculo con los mercados, el poder financiero y el capitalismo global: «Los estragos causados por el neoliberalismo (desigualdad, empobrecimiento, intemperie, miedo, resentimiento, desconfianza en la democracia) han preparado el terreno para que emerja un nuevo fascismo que, lejos de combatir al neoliberalismo causante, se ofrece a él para llevar su hegemonía aún más lejos» (Guamán *et al.*, 2019, 7). El neoliberalismo y el neofascismo constituyen, así, dos expresiones indisolubles entre sí de una misma configuración actual del sistema capitalista.

El neofascismo actual es profundamente neoliberal: su bandera también es la del Estado mínimo excepto, por supuesto, en el control a cargo de los cuerpos y fuerzas de seguridad y en el refuerzo de lo militar. Rechazan cualquier regulación estatal para paliar algunos de los efectos más destructivos del capitalismo, calificándola como comunismo, socialismo o populismo de izquierdas. Consideran cualquier empresa pública como «chiringuito» (excepto las que dan ocupación y remuneración a sus cargos), oponiéndose vehementemente a los impuestos progresivos, al control de los grandes oligopolios o a poner tasas a la libre circulación del capital. Repudian la propiedad pública en las áreas de educación, salud, servicios sociales, transporte, infraestructura, deporte, cultura y abogan por convertirlas en negocio, argumentando que así habrá «más opciones en libertad».



El neofascismo no cuestiona los paraísos fiscales ni a quienes hacen negocios sin pagar los impuestos que corresponden. Apuestan por las privatizaciones en los sectores estratégicos porque aplauden el «libre mercado». Denuncian de forma disparatada como «castrochavistas» a dirigentes como Joe Biden, Pedro Sánchez o Pedro Castillo. Acusan de «terrorista» a quien sugiere que las grandes fortunas paguen un 1% para salir de la crisis con un reparto más justo y, por supuesto, llaman a combatir al «comunismo internacional» y a luchar contra cualquier propuesta que suponga un reparto justo de los recursos y los bienes. Es como si el capitalismo fuera lo único sagrado para ellos. De hecho, ninguno de los grandes movimientos neofascistas de la actualidad mantiene posiciones que cuestionen el capitalismo. El discurso neoliberal ha acabado siendo visto por el neofascismo como condición natural y normal de la futura sociedad (Ramos, 2021).

Como planteaban Benjamin (1989) o Brecht (2001), no se puede abordar el fascismo sin cuestionar el capitalismo. Su superación definitiva pasa por la superación del sistema capitalista. Mientras exista el capitalismo, el fascismo nunca se irá definitivamente.

De hecho, el neofascismo no tiene nada de antisistema, sino que constituye el plan B autoritario del sistema. Cuando los poderes económicos ven la posibilidad real de que se implementen políticas de impuestos progresivos, que se regule el mercado, que se renacionalicen empresas estratégicas, se apliquen reformas agrarias o se puedan establecer medidas efectivas para una distribución real de la renta, amenazando sus tradicionales posiciones de poder y privilegio, bajan el telón de la ficción democrática asumida formalmente y resurge el fascismo, olvidando incluso los consensos democráticos mínimos.

En el tablero de la geopolítica el neofascismo cumple una función clave: la de ocultar las raíces reales de la injusticia social y las crisis para, de esta forma, neutralizar la posibilidad de que se cuestione la responsabilidad de las élites económicas y financieras. Lo que hace la extrema derecha es sembrar la discordia entre los perdedores del modelo neoliberal, fomentando, por una parte, el orgullo de sentirse superior y, por otra, canalizando la ira popular hacia los colectivos más vulnerables. El neofascismo incita al odio y la ira, no contra los causantes de la desigualdad, sino contra los que la sufren. Así, mientras se alimenta la guerra entre pobres, quienes controlan el poder siguen repartiéndose el pastel y la fractura social se acrecienta.

Con dos efectos colaterales. El primero es la amplificación de la «teoría de la equiparación o equidistancia». Están consiguiendo reconstruir el imaginario colectivo situando a todo movimiento progresista que cuestione el capitalismo como si fuera el otro extremo de la ecuación del denominado populismo, acusándole de «extrema izquierda radical». Tildando con el epíteto vacío de *populistas* (sin saber muy bien qué significa) tanto a las opciones fascistas (totalitarias y antidemocráticas) como a las opciones comunitarias anticapitalistas y antifascistas (de defensa del bien común). De tal forma que el centro del tablero político queda redefinido por el conservadurismo y el neoliberalismo, que se convierten automáticamente en opciones de centro, «moderadas», «responsables» y «de gobierno». Como dice Rendueles (2020, 42):



a los intelectuales orgánicos del cosmopolitismo liberal les encanta agrupar todas esas fuerzas emergentes en el cajón de sastre del populismo. Es la famosa teoría de la herradura, que afirma que los extremos políticos se tocan: los partidarios de la igualdad y la democratización de las instituciones económicas vienen a ser lo mismo que los racistas, neofascistas y autoritarios. Todos radicales, todos extremistas. Esa tesis, planteada abiertamente por personas prestigiosas y aparentemente serias, no sólo es una idiotez ofensiva, también es un suicidio político.

El segundo es la denominada «lepenización de los espíritus». El neofascismo ha conseguido radicalizar y polarizar el marco del debate público, de la agenda política y mediática, hasta el punto de que buena parte de sus postulados están siendo asumidos no solo por los grupos políticos conservadores de la derecha y los liberales, sino también incluso por algunos grupos progresistas y socialdemócratas, especialmente las políticas migratorias, claramente discriminatorias y punitivas, y las políticas represivas en materia de derechos y libertades:

los partidos que se dicen democráticos han hecho propia la agenda ultra en temas como inmigración, nacionalismo, seguridad, derechos sociales o valores, y se muestran dispuestos a pactar gobiernos y hasta a ofrecer ministerios» (Guamán *et al.*, 2019, 12).

Es más, la aparente entrada en el juego democrático del neofascismo, mientras les sirva, ha presionado a otros partidos políticos a radicalizarse para evitar la migración de los votos y para justificar y blanquear su cogobernanza con esa extrema derecha (Fundación los Comunes, 2020). En España, a diferencia de otros países europeos, ni el Partido Popular ni Ciudadanos han cuestionado en ningún momento la posibilidad de pactar con Vox. La carencia de una cultura antifascista y la falta de una ruptura con el franquismo han posibilitado no solo los pactos en ayuntamientos y comunidades autónomas, sino el hecho de que se viera como posible que se alcanzaran acuerdos con la ultraderecha.

Además, el hecho de que el partido ultraderechista esté dirigido por varios antiguos miembros del Partido Popular, el trato más que benévolo recibido en los medios de comunicación y la relativización de sus postulados y propuestas xenófobas, antifeministas y antidemocráticas por parte de los líderes de los partidos conservadores también ha servido para blanquear a Vox como una formación legítima, integrándolo incluso en el denominado «bloque constitucionalista». Por eso, hemos de ser conscientes de que este neofascismo que viene cuenta con la capacidad de destruir la democracia en nombre de la democracia. La experiencia histórica en Europa nos muestra que una vez que están dentro de las instituciones cuentan con recursos mediáticos, políticos, económicos e institucionales que hacen muy difícil que acaben desapareciendo.

1. EL NEOFASCISMO EN LA EDUCACIÓN

Esta agenda ultra está penetrando en el sistema educativo. Lenta y sostenidamente. Por eso este ensayo pretende acercarse a dos aspectos cruciales para una pedagogía antifascista: detectar y prevenir el fascismo desde la escuela y afrontarlo



y combatirlo en la educación. Necesitamos tener claves para entender, analizar y deconstruir el discurso del neofascismo neoliberal que se infiltra en la escuela y en la sociedad. No solo aquel discurso obvio y claramente provocador ligado a los modelos más conservadores y arcaicos, sino también aquel más sutil y naturalizado, más ligado a los relatos de la «libertad», la competencia, el éxito, el esfuerzo, la autoridad, el control o la vigilancia, vinculado a la ideología neoliberal, base del actual neofascismo. Y no solo ser capaces de detectarlo, sino también tener estrategias y herramientas para afrontarlo y combatirlo.

La comunidad educativa no puede permanecer ajena. La educación puede ser un antídoto que permite la comprensión de los valores y los derechos humanos, más allá del egoísmo, el miedo y el odio que siembran y expanden esa peste. Hay que educar en la igualdad, en la inclusión, en la justicia social y en los derechos humanos desde una pedagogía claramente antifascista. Sin concesiones ni medias tintas. Debemos implicarnos de una forma clara y sin ambages para combatir el neofascismo. No se puede ser demócrata sin ser antifascista.

1.1. LAS OBSESIONES DEL NEOFASCISMO EN LA EDUCACIÓN

Actualmente el neofascismo ha declarado una guerra judicial (*lawfare*) contra el sistema educativo, con el denominado «pin parental» para perseguir y denunciar al profesorado y los centros que educan en derechos humanos, en valores democráticos o en igualdad, que combaten la homofobia, el racismo o la desigualdad social. Para el neofascismo actual todo lo que no es su ideología es adoctrinamiento; todo lo que no sea adoctrinar en su «credo» lo tacha de tal: acusar a los demás de lo que ellos practican. No admiten una sociedad democrática plural y tolerante. Su estrategia es utilizar la educación para imponer una mentalidad única, para volver al blanco y negro del nodo franquista. Es su discurso del odio trasladado a la educación.

En pleno siglo XXI trata también de reinstaurar en el sistema educativo el patrioterismo militar, en el que exigen educar a las futuras generaciones. Vinculado a la exaltación de los símbolos de la «nación» (que se apropian en exclusividad) y a una imagen profundamente patriarcal e hipermasculinizada, recuperando la figura paródica del «macho ibérico» como referente ancestral de ese modelo. En el marco discursivo del neofascismo no existen los grandes problemas de nuestro tiempo (la emergencia climática, las desigualdades sociales o la crisis de las democracias representativas), sino enemigos de la patria a los que hay que combatir «con orgullo y gallardía» y rearmarse para ello, como si la guerra fuera un juego para lucirse y mostrar lo que es un «hombre de verdad».

Vemos cómo proliferan campamentos de verano para formar «niños soldados» (desde siete años) donde veteranos del ejército, de la guardia civil y militares profesionales les dan instrucción militar y les enseñan a disparar con armas simuladas (en países como Estados Unidos utilizan armas reales). Imponen instrucción militar como forma de ocio y aprendizaje. Los campamentos se denominan «Gran Capitán», «Don Pelayo», «Tercios de Lezo» o «Millán Astray». Forman, según sus mandos militares, en valores patrióticos, «honor», «amor a la patria y a nuestra bandera»,



«espíritu de sacrificio» y disciplina, en vez de estar aprendiendo educación para la paz. Visten uniforme del ejército, se llaman cadetes, se organizan en compañías a las órdenes de un oficial y se saludan militarmente. Menores de edad adiestrados en tiro y combate con monitores que han sido candidatos por el grupo ultraderechista Vox (González, 2020).

Pero vemos también cómo desde los ministerios de Defensa y de Educación se diseñan unidades didácticas para introducir en el temario escolar la seguridad y la «defensa nacional» con el fin de «rehabilitar la imagen del ejército, promover la vida del rey como referente y poner en valor los desfiles militares». Sus contenidos incluyen el pasodoble *La banderita* (ligado a la matanza colonial en Marruecos) para menores desde seis años, con el fin de fomentar el «sentimiento patriótico», buscando identificar patria con ejército. Actividades en las que el alumnado tiene que marcar el compás de este pasodoble formando una bandera de España en el patio escolar. Otra actividad pide cantar el himno de la Armada, cuya letra dice «hay que morir o triunfar, que nos enseña la Historia en Lepanto la Victoria y la muerte en Trafalgar».

Otra de las obsesiones recurrentes del neofascismo es utilizar el sistema educativo para educar en la insensibilidad ante el maltrato animal impulsando valores ligados a la caza y la tauromaquia, vinculadas a la representación mítica de un pasado tradicional donde se «formaba» a los «hombres de verdad» mediante prácticas ligadas a la violencia con los animales o con otros seres humanos (mili, guerra). Justamente cuando la sociedad está mostrando una oposición mayoritaria al maltrato animal, es cuando proponen FP de Tauromaquia para ser torero, donde los criterios de evaluación incluirían la «eficacia y pureza en la suerte de matar», con «encierros didácticos» para menores y campus taurinos.

Una cuarta obsesión del neofascismo es enterrar y ocultar el pasado tratando de borrar la memoria colectiva de la devastación humana y los genocidios que sufrió el mundo con la aparición del fascismo. Vox ha denunciado, junto al grupo de los Conservadores del Parlamento Europeo, que la memoria histórica es una amenaza para la paz en Europa y «un atropello a las libertades» y que no llegará a las aulas. De hecho, afirman que «no tiene sentido condenar el franquismo porque somos herederos». Mientras que otras democracias, como la italiana o la francesa, se fundaron sobre el paradigma del antifascismo tras el genocidio nazi, la española lo ha hecho sobre el de la «superación» y el «olvido» del pasado franquista, lo cual ha permitido blanquear el fascismo y que ahora resurja con toda su fuerza.

Una quinta obsesión del neofascismo es la «ideología de género» y las «feminazis», como denominan a las mujeres y jóvenes que luchan por la igualdad entre hombres y mujeres. La vicesecretaria de Vox pedía recientemente que la costura fuera una asignatura alegando que «empodera mucho coser un botón», mientras que denunciaba que «el feminismo es cáncer», y aseguraba estar preocupada por lo que denomina el «lesboterrorismo» feminista. Era su respuesta ante la propuesta de medidas para combatir los estereotipos sexistas en la escuela, que calificó de «tontadas» y «majaderías ideológicas».

Sin olvidar el discurso de odio y la exacerbación del racismo que impulsa el neofascismo buscando enfrentar a la población entre un «nosotros» y un «otro». De



tal forma que se polaricen emocionalmente las tensiones, en las que ellos se suben a la cresta de la ola porque saben que entonces ya no hay debate ni argumentos, sino la confrontación primitiva y elemental en la que tienen abonado el terreno.

Y el ecofascismo: Marine Le Pen, líder de la ultraderecha francesa, no dice, como hacía su padre, que gracias al calentamiento global «no nos congelaremos». Ella habla de proteger el entorno... de los inmigrantes. Este nuevo ecofascismo une medio ambiente y xenofobia, argumentando que la sociedad funciona con leyes como la naturaleza y enferma cuando se ve atacada por la entrada de agentes externos. Por lo que hay que defenderla de los inmigrantes, que ella considera microorganismos patógenos que atacan la salud de las sociedades occidentales, mediante las fronteras que serían las vacunas contra esa ‘enfermedad’. Esta ideología invade en buena parte el «currículum» que sigue promoviendo modelos de productividad y éxito social ligados a un desarrollismo y a un crecimiento sin límites.

También se extiende en educación el *greenwashing* o lavado de cara de organizaciones supuestamente «verdes» y fundaciones y empresas se introducen en colegios, institutos o universidades con iniciativas «medioambientales» enfocadas en conductas de reciclaje individual, pero obviando la responsabilidad de las grandes industrias y los intereses multinacionales que provocan el grueso del colapso climático. Pero actualmente el ecofascismo ha dado una vuelta de tuerca más y abandera una especie de «patriotismo verde», que exige enérgicamente la conservación ambiental mediante la «solución» del control de la población, para garantizar a los más ricos el ritmo de vida y privilegios que han llevado hasta ahora.

1.2. EL NEOLIBERALISMO AUTORITARIO: LA PEDAGOGÍA DEL EGOÍSMO MERITOCRÁTICO

Un epígrafe aparte merece el «neoliberalismo autoritario», la ideología que está en la raíz del nuevo neofascismo, uniendo fascismo y neoliberalismo y que penetra de una forma constante, sutil y difusa en la educación, consolidando una racionalidad dominante individualista, consumista y competitiva donde el deseo que se anhela es ser parte del sistema capitalista y las víctimas son culpabilizadas de su fracaso (Díez-Gutiérrez, 2018).

Recuerdo una anécdota significativa reciente. Participábamos en una concentración contra la explotación laboral de estudiantes universitarios. Estaban trabajando como mano de obra gratuita, aunque disfrazada de actividad extracurricular, formación y certificación de experiencia, para suplir la falta de personal en el hospital veterinario de la universidad. A pesar de que la jurisprudencia viene reconociendo que no se pueden cubrir puestos de trabajo sin percibir una retribución por el trabajo que se realiza. Porque todo trabajo tiene que tener un salario.

Pero lo que más nos sorprendió fue la reacción de algunos de los estudiantes que obtuvieron una de estas plazas cuando quisimos conocer su opinión. Nos contestaron que no lo percibían como una explotación y, en todo caso, defendían su derecho a elegir libremente ser explotados. Es más, nos recriminaban a quienes nos manifestábamos defendiendo sus derechos, porque «estábamos conculcando su derecho a elegir libre y voluntariamente ser explotados».

Como plantea el filósofo coreano Byung-Chul Han, aludiendo al análisis del teórico marxista Antonio Gramsci (1981), la eficiencia del actual sistema reposa fundamentalmente en el proceso de interiorización colectiva que asume ampliamente la lógica del mismo, que se adhiere «libremente» a lo que se le induce a creer. De lo que el capitalismo se dio cuenta en la era neoliberal, argumenta Han (2014), es de que no necesitaba ser duro, sino seductor. La explotación ya no se tiene que imponer, nos la autoimponemos y la defendemos sintiéndonos libres.

Este modelo corroe el carácter, nos educa en la pedagogía del egoísmo y la insolidaridad radical. La ideología del éxito, de la persona «que no le debe nada a nadie», genera la desconfianza, incluso el resentimiento o el odio hacia los pobres, que son perezosos; hacia los viejos, que son improductivos y una carga; los inmigrantes, que quitan el trabajo; o quienes fracasan en la escuela, que centran el tiempo y atención del profesorado. Cuanto más nos concebimos como seres hechos a sí mismos y autosuficientes, más difícil nos resulta aprender solidaridad y generosidad. Y, sin estos dos sentimientos, cuesta mucho preocuparse por el bien común. Pero esto también tiene un efecto *boomerang*, dado que cada cual siente la amenaza de volverse algún día ineficaz e inútil como «ellos».

Como bálsamo frente a este darwinismo competitivo se promociona la «psicología positiva», el *coaching* y los libros de autoayuda. Nos animan a «salir de nuestra zona de confort» (expresión tópica donde las haya) e interpretar nuestras dificultades como una oportunidad de realización personal, porque «si lo crees, lo creas». Como si el paro, la enfermedad o la exclusión pudieran esfumarse haciendo un pequeño esfuerzo de reelaboración emocional y gestión personal. Porque «el problema de fondo es de actitud personal ante los problemas».

En un panorama laboral y social fragmentado y competitivo, con una precariedad que mantiene al borde del precipicio, la industria de la automotivación, junto con el consumo de psicofármacos, hace hoy la función de lo que ayer era el capataz que vigilaba el destajo en la fábrica. Estamos ante la revolución de una nueva moral que asegura que «el problema está en ti y no en el sistema».

Dentro de este marco es necesario abordar la educación meritocrática. Ese ideal de la meritocracia que anima en escapar y escalar, manteniendo el sistema injusto, pero buscando estar colocados en la parte de arriba y que ha convertido a buena parte de la sociedad en esa «clase aspiracional» siempre insatisfecha y anhelante, en constante competición y búsqueda de mayores rendimientos.

El neofascismo utiliza la ideología meritocrática como una reformulación refinada de su programa elitista. En vez de justificar sin más las desigualdades, defiende los privilegios de las élites por sus superiores méritos intelectuales o morales. El «truco» está en que la meritocracia ofrece posibilidades de ascenso, en teoría, a cualquiera que tenga el talento de aprovecharlas, aunque se constate que la movilidad social no ha socavado nunca la influencia y el poder de las élites. En realidad, contribuye a intensificar su influencia justificando la situación de las clases altas como un premio justo a su supuesto talento (Rendueles, 2020).

Pero la meritocracia se basa en una mentira: la presunción de que todos y todas partimos de una línea de salida igualada hacia la culminación de un destino marcado por nuestros «dones» naturales, como en los cuentos populares, los mitos



clásicos y las películas de Disney. Niegan las brechas sociales, económicas o de sexo afirmando que la desigualdad no es una cuestión de poder y organización política y social. Insisten en que el talento se abre paso por sí solo. Que da lo mismo el sexo, el color de piel o la clase social.

A pesar de que las investigaciones concluyen que las ventajas familiares son muy persistentes en el nivel de renta al que se llega y que, como mínimo, el 45% de la desigualdad se explica por factores no elegidos: la educación y el capital cultural familiar, el tipo de escuela al que se acude y las redes de contactos que se establecen en ellos, relacionadas con la clase social (Cabrera *et al.*, 2020). A pesar de que quienes nacen en familias pobres tienden a seguir siendo pobres al llegar a adultos y que la mayor parte de los estudiantes de las universidades de élite estadounidense proceden de hogares de élite, fruto en gran medida de la llamada «puerta de atrás»: donaciones, tradición familiar, relaciones... (Sandel, 2020).

En el terreno educativo se está produciendo el mismo fenómeno. Se está reafirmando la idea de que ya existe igualdad de oportunidades, por lo que las diferencias de logro educativo deben atribuirse tan solo al esfuerzo y a las capacidades individuales. Las reformas educativas adoptan la narrativa meritocrática, la cual justifica que las disparidades sociales no suponen ningún escollo, siempre que la persona tenga oportunidades de progresar socialmente en función del mérito y el talento suficiente. Resurgen así el talento y el esfuerzo, como «credos» al servicio de esta reconversión ideológica:

Detrás de la promoción insistente del talento, no hay sino la naturalización de las desigualdades en educación, el encumbramiento de la ideología del esfuerzo, que vendrían a decirnos que los resultados escolares son fruto exclusivo del mérito de cada uno de los alumnos, es decir, de sus aptitudes más o menos innatas, y del tiempo y los codos que hayan puesto para salir bien posicionados en los exámenes (Besalú, 2018).

Esta ideología meritocrática no solo reproduce las pautas de desigualdad social imperantes, sino que opera como una ideología que, además de reciclar tales condiciones, enmascara los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales en la escuela bajo el velo de la igualdad de oportunidades. De hecho, las investigaciones demuestran reiteradamente que el nivel de estudios de los progenitores determina notablemente el que acaban logrando sus hijos e hijas: el 45% de quienes tienen familias en el peldaño más bajo del sistema educativo se quedan en el mismo nivel y no progresan en el ámbito académico, según el Informe de 2021 del Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil en España. El 49% del alumnado que pertenece al primer cuartil más pobre del Estado español ha repetido algún curso al acabar la ESO, indica este informe.

Sin embargo, la idea de que las personas deben tener la capacidad de ascender «hasta donde su talento y su esfuerzo las lleven» es tan común en todo discurso educativo que raya en el tópico. Apenas si suscita controversia y prácticamente nadie la cuestiona. De esta forma, la responsabilidad de construir condiciones de «mérito» para participar en la distribución de opciones se hace recaer en el sujeto como tal, lo que libera al sistema educativo de su condición de instrumento que perpetúa,



con sistemática eficacia, dichas pautas. En este sentido, la meritocracia no es solo un mecanismo, sino una ideología. Obliga a releer los problemas sociales, como el fracaso escolar, en términos de comportamientos individuales, de oportunidades y esfuerzos personales.

En general, explica Sandel (2020), cuando la gente se queja de la meritocracia, suele hacerlo no porque esté en contra, sino porque cree que se está llevando a la práctica incorrectamente, que el sistema está amañado para perpetuar los privilegios de los ricos y los poderosos. Que es un ideal que está pervertido. Pero ¿y si el verdadero problema no es que no se puede asegurar una meritocracia justa, sino que el ideal es defectuoso en sí mismo, un proyecto político vacío que evidencia una concepción empobrecida de la ciudadanía y la libertad?, se pregunta.

2. PEDAGOGÍAS «RADICALES» PARA COMBATIR EL NEOFASCISMO EN LAS AULAS

Frente a todo ello es necesario articular propuestas y estrategias para combatir este neofascismo en las aulas, en el centro, en la comunidad, pero también en las políticas educativas. Como sociedad, como comunidad educativa y como personas y ciudadanía consciente debemos implicarnos de una forma clara y sin ambages para combatir el neofascismo, porque, insisto una vez más, no se puede ser demócrata sin ser antifascista.

Debemos recoger la experiencia y las estrategias que están desarrollando las comunidades educativas, el profesorado, los movimientos de renovación pedagógica, las mareas verdes, la experiencia práctica que se está aplicando en muchos sitios y en muchos centros, que proviene, a su vez, de grandes pedagogos y pedagogas que a lo largo de nuestra historia han propuesto las auténticas revoluciones en educación: Freire, Rosa Sensat, Freinet, Dewey, Montessori y tantos otros y otras que nos permite decir en educación, como dijo Newton, «caminamos a hombros de gigantes».

Planteo la necesidad de impulsar pedagogías radicales, es decir, que vayan a las raíces del problema y aborden de forma clara y decidida lo que parece que no se quiere plantear en las aulas. Como si educáramos para aprobar exámenes y no para la vida. La escuela no puede permanecer ajena al contexto social, político y global que la rodea.

Nos tenemos que preguntar cómo es posible que, tras haber pasado por nuestras aulas durante al menos diez años la mayor parte de la población española, más de tres millones y medio de personas han votado por un partido que representa los principios del neofascismo y todas las consecuencias que hemos analizado.

La educación es una cuestión de valores, es decir, política y democrática. La educación y las políticas educativas neutras no existen, ya que siempre se realizan desde unos parámetros y con unos u otros objetivos: sea la lógica economicista de la competitividad de la OCDE o la lógica del bien común y la liberación de Paulo Freire. La educación es una práctica moral y política sobre cómo podríamos construir el modelo de sociedad que queremos. Todo currículum y la pedagogía que lo sustenta son una versión de nuestros propios sueños para nosotros mismos y nuestras comuni-



dades. Por eso es crucial replantearse el para qué de la educación y, en función de él, qué tipo de educación estamos ofreciendo a las futuras generacionales.

2.1. PEDAGOGÍA CRÍTICA

Una Pedagogía Crítica frente al adoctrinamiento, que potencie una escuela pública y una educación crítica que faciliten la autonomía progresiva del pensamiento de nuestro alumnado, para que sea capaz de afrontar con éxito cualquier adoctrinamiento y, sobre todo, el proveniente de quien controla el poder y que se afana por mantener un sistema educativo «monoideológico», es decir, con una sola ideología. La pedagogía crítica entiende que la educación es una forma de intervención política en el mundo y es capaz de crear las posibilidades para la transformación social con el fin de ampliar y profundizar los imperativos de la democracia económica, social y política que vaya más allá de la lógica economicista de la competitividad de la OCDE y avance hacia la lógica del bien común y la liberación de Paulo Freire. La escuela pública es la única que garantiza esta pluralidad ideológica crítica, dado que la privada obedece a un ideario ideológico determinado establecido por los dueños de la misma.

2.2. PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Es necesario que los derechos humanos sean parte del currículum de todo centro educativo, así como comprender y analizar las estrategias que se han de utilizar para hacerlos universales (desde la renta básica universal al empleo garantizado, desde los impuestos progresivos y los servicios públicos hasta el conocimiento libre), puesto que los derechos humanos plasman lo que puede considerarse la imagen de una vida humana digna y deben tener categoría de ley fundamental y marco de referencia fundamental de la organización y funcionamiento de toda la sociedad. Pero todos los derechos humanos.

Tanto los derechos de primera generación, que abarcan los derechos civiles y políticos y que consagran las así llamadas libertades fundamentales —el derecho a la vida, la libertad de movimiento, de expresión o de reunión—, como los de las siguientes generaciones, (especialmente los derechos de segunda generación, es decir, los derechos económicos, sociales y culturales, que tienen como objetivo fundamental garantizar el bienestar económico, el acceso al trabajo, la educación, la sanidad, los servicios sociales y públicos y a la cultura), de tal forma que aseguren el desarrollo de los seres humanos y el derecho de los pueblos a vivir con dignidad una buena vida.

Pero también es necesario incluir el conocimiento, comprensión y defensa activa en los centros educativos de los derechos de tercera generación. Los derechos de los pueblos y de la solidaridad para garantizar la convivencia de la humanidad considerada globalmente, como el derecho a la paz, a la justicia internacional, al entorno medioambiental, al patrimonio común de la humanidad y el derecho a un desarrollo económico y social sustentable y progresivamente decreciente, superando el capitalismo depredador. También los derechos de cuarta generación, de los que



depende la concreción de una sociedad plural y democrática, como el derecho a la democracia, el derecho a la información veraz, el derecho a la soberanía digital y a la seguridad digital y el derecho al pluralismo. E incluso los derechos humanos de quinta generación, que implican la superación del paradigma antropocéntrico avanzando hacia el biocentrismo o el ecocentrismo, superando el marco del ser humano como centro de todas las especies y del planeta, para aprender a convivir de forma respetuosa con otros seres vivos. Pues somos seres no solo interdependientes, sino ecodependientes. Lo cual está en abierta oposición al neofascismo, que exalta el maltrato y la tortura de toros en plazas públicas, alegando que esta barbarie es una «tradición nacional». En España se persigue el maltrato animal, siempre y cuando se dé fuera de las plazas de toros o no forme parte de algún acto religioso.

2.3. PEDAGOGÍA LAICA

Es necesario dejar la Edad Media Educativa y avanzar al siglo XXI. Y no me refiero a las tecnologías digitales, sino a algo tan esencial como es una educación que respete la libertad de conciencia de los menores en la escuela y garantice la convivencia educativa y social entre quienes pueden no tener las mismas convicciones.

La laicidad de las instituciones públicas es la mejor garantía para una convivencia plural en la que todas las personas sean acogidas en igualdad de condiciones, sin privilegios ni discriminaciones. Tanto las católicas como las musulmanas, las ateas, las agnósticas o las protestantes, etc.

Todas las religiones, incluida la católica, deben ocupar el lugar que les corresponde en democracia: la sociedad civil, no la escuela; que debe quedar libre de cualquier proselitismo religioso. El espacio adecuado para cultivar la fe en una sociedad en la que hay libertad religiosa son los lugares de culto: parroquias, mezquitas, sinagogas u otros. Y una condición básica para ello es la ruptura del acuerdo con un Estado extranjero (vaticano) que sigue imponiendo en pleno siglo XXI al Estado español cómo educar a las jóvenes generaciones de nuestro país.

La escuela ha de ser laica para ser de todos y todas, para que en ella todas las personas nos reconozcamos, al margen de cuáles sean nuestras creencias, que son un asunto privado. Por eso, la religión no debe formar parte del currículo. No por motivos antirreligiosos, sino desde un planteamiento pedagógico y social beneficioso para el desarrollo de la racionalidad del menor de edad, de su independencia y autonomía personal, para la que debe ser educado libremente sin que le enseñen creencias que predispongan su mente a comportamientos o dogmas que condicionen su personalidad desde la infancia.



2.4. PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA Y LA VERDAD

Debemos impulsar una educación de la memoria que evite la amnesia histórica, el memoricidio, que se ha impuesto en España sobre la represión de la dictadura franquista y la lucha antifranquista. El neofascismo se opone virulentamente a esta pedagogía de la memoria en la escuela, intentando que la sociedad olvide los genocidios y la barbarie que ha supuesto el fascismo y las dictaduras que lo implantaron, así como tratando de ocultar la memoria antifascista tan importante que existe y ha existido en España (Finchelstein, 2019).

Debemos tomar ejemplo de otros países. En Alemania, Inglaterra, Italia, Francia, Argentina, Polonia..., esta temática se aborda de forma sistemática en las clases de Historia y se visitan regularmente los lugares de la memoria. Es decir, en otros países no pasa lo que lleva sucediendo tanto tiempo en España. De hecho, hasta la ONU, en 2014 y en 2020, insiste en pedir avances en esta materia y reiteraba la necesidad de avanzar en el derecho a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

Conocer la verdad es, según la ONU, un derecho inalienable de los pueblos. No olvidemos que las dictaduras utilizan el olvido para imponer su visión de la historia. Es la democracia la garante y responsable del recuerdo y la memoria que se lega a las futuras generaciones. Si un solo alumno o una alumna acaba el período de educación obligatoria sin conocer esto, es una tragedia en pleno siglo XXI. No se puede construir un futuro con un pasado basado en la impunidad.

2.5. PEDAGOGÍA FEMINISTA

Es necesario un sistema educativo que aborde de forma integral la perspectiva de la igualdad entre hombres y mujeres, que combata el discurso antifeminista del neofascismo y el relato victimista del neomachismo, que se refugia en una «masculinidad tradicional agraviada» ante los cambios y la pérdida de privilegios que conlleva el avance en igualdad. Siempre poniendo la mirada en la cultura patriarcal como sustrato esencial de esta violencia y en la educación como uno de los puntales esenciales para el cambio.

Es necesario igualmente educar en otras masculinidades igualitarias con el propio ejemplo del profesorado y la comunidad educativa. Debemos enseñar a los chicos a construir identidades no articuladas en torno a la violencia, la dominación, la arrogancia, la imposición, la fuerza o la pedagogía de la crueldad características de la masculinidad tradicional tóxica.

Y simultáneamente aprender a reconstruirnos en relación con aquellos aspectos que precisamente se nos han negado en la educación tradicional masculina y son positivos para el crecimiento y desarrollo vital y social: la corresponsabilidad, los cuidados, la expresión de las emociones, el cuestionamiento de los roles y estereotipos sexistas, etc.



2.6. PEDAGOGÍA DEL APOYO MUTUO

Planteo impulsar una pedagogía del apoyo mutuo que permita repensar la vida desde la cooperación y la solidaridad, pues, como han demostrado filósofos como Kropotkin (2016) o biólogas tan prestigiosas como Lynn Margulis Sagan (1967), el apoyo mutuo, la cooperación, los mecanismos de solidaridad, el cuidado del otro y el compartir recursos son el fundamento de la evolución como especie del ser humano, echando por tierra el paradigma de que la evolución es producto de una selección natural a través de la competencia feroz entre individuos en la que «sobrevive el más apto», que fue promovido por Spencer y el darwinismo social, a partir de *El origen de las especies*, de Charles Darwin.

2.7. PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN

Abogo por avanzar radicalmente en la pedagogía de la inclusión que vaya más allá de la integración y exige reformar las escuelas de modo que puedan responder positivamente a toda la diversidad del alumnado; para lo cual es necesaria también voluntad política y normativa para establecer los medios para ello: ratios de alumnado en las aulas mucho menores que las actuales en todos los niveles educativos (15 en segundo ciclo de infantil, como establece la UE y 20 en educación obligatoria), integración de otros profesionales de la educación y de la acción social que colaboren con la escuela: mediadores interculturales, profesionales de la educación social, animadores sociocomunitarios, etc.

2.8. PEDAGOGÍA DE LO ESENCIAL

Lo cual exige a su vez una pedagogía de lo esencial que priorice un currículum de saberes fundamentales y vinculados con la vida. La escuela no puede ser solamente un espacio en el que se transmiten contenidos académicos vitalmente indiferentes, que se aprenden para aprobar los exámenes y se olvidan después, y que orienta esos contenidos en función de la preparación para el futuro mercado laboral. ¿Es crucial que un estudiante de 12 años sepa que en la conferencia de Berlín de 1885 se decidió el reparto colonial de África o que las células eucarióticas tienen un aparato de Golgi? ¿A quién le puede interesar que 'Julia y Soraya se peinan el cabello' sea una oración recíproca indirecta salvo a ellas?, nos preguntamos.

¿Y si empezamos por analizar el presente para comprender el pasado? Por ejemplo, en Historia. ¿Y si comenzamos la Historia de España por la historia reciente, y la cercana dictadura, la represión franquista y la lucha antifranquista, a la que no se suele llegar o se pasa casi de puntillas, en vez de volver, una y otra vez, a empezar por la prehistoria o el principio del temario?

¿Y si convertimos las asignaturas en los problemas esenciales y desafiantes actuales para, en torno a ellos, articular los aprendizajes instrumentales? Si en vez de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Música, Educación Física,



etc., transformamos en asignaturas la Ecología, la Convivencia, la Igualdad, la Justicia, la Interculturalidad, la Salud y Calidad de vida, los Afectos y la Sexualidad integral, el Cuidado del otro, la Ciudadanía, la Cooperación, la Solidaridad, el Consumo Responsable, etc., como proponían ya en los años 90 algunos movimientos de renovación pedagógica, mediante una metodología de proyectos y trabajo cooperativo desde un planteamiento globalizador e interdisciplinar, que conecte las escuelas con la realidad cotidiana y los problemas sociales de su alumnado. ¿Y en torno a estas «asignaturas» o materias desarrollamos los aprendizajes instrumentales de la lengua, las matemáticas, la música, etc.? Aprendizajes instrumentales que tendrían sentido, que serían funcionales y servirían realmente, no tanto para pasar un examen y olvidarse luego, sino para «saber enfrentarse al mundo, comprenderlo y actuar en él construyendo ciudadanía», que es la finalidad esencial de la educación.

2.9. PEDAGOGÍA DE LA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA

Que trabaje desde la pedagogía del error, donde el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje y no únicamente en una ocasión para ser sancionado o calificado negativamente. Una oportunidad para explicar cuál ha sido el fallo y enseñar alternativas que ayuden a comprender esas dificultades y abrir nuevas formas de abordar los problemas, superando los problemas detectados.

Y enfoque la evaluación como forma de mejora de todo el sistema educativo. ¿Es posible educar sin exámenes? Frente a la evaluación reducida a exámenes, como forma de control y aprendizaje a través de la presión y el disciplinamiento, hemos de recuperar su sentido original como una herramienta de mejora. La evaluación es un proceso integral cuya finalidad es dar información a todos los participantes en el proceso educativo (al alumnado, por supuesto, pero también al profesorado, a la comunidad educativa y a la administración educativa) que les ayude a mejorar todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Debemos salir del «régimen PISA», que se ha convertido en un inmenso dispositivo de control que está imponiendo un «gobierno en la distancia» sobre las escuelas presionándolas para que se ajusten a una carrera competitiva al servicio de los resultados exigidos externamente por los organismos económicos que patrocinan estas evaluaciones estandarizadas. Cambiando también las prioridades del profesorado, que se ve obligado a centrarse en buscar la forma de obtener resultados en esas pruebas estandarizadas, dedicando el tiempo a preparar lo que le piden en las pruebas. El buen centro y el buen docente comienza a ser el que genera buenos resultados conforme PISA. Reduciendo la imaginación colectiva en torno a lo que es o debería ser la educación. Transformando el deseo de aprender en afán por aprobar.



2.10. PEDAGOGÍA DIGITAL CRÍTICA

Una pedagogía digital crítica que recupere nuestra soberanía digital actualmente en manos de las GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft), que han conquistado, colonizado, controlado y «monetizado» los canales de comunicación pública horizontales que usa la ciudadanía dejando en manos de estos nuevos terratenientes neofeudales nuestra soberanía digital, un bien común y esencial. Han convertido los centros en fuente de extracción y recopilación de información y datos, de tendencias y deseos, registrando la actividad de cada alumno y alumna, para educar y fidelizar a la futura generación de consumidores y sobre los que aseguradoras y financieras tendrán fuentes fiables para especular y apostar sobre sus perspectivas futuras. Este es el nuevo «oro blanco» del siglo XXI, una «mercancía» prácticamente inagotable en un sistema basado en la escolarización obligatoria.

2.11. PEDAGOGÍA LENTA

Una pedagogía lenta que permita una enseñanza pausada que desacelere los ritmos escolares y vitales estresados en que vivimos para trabajar más reposadamente, más profundamente, destinando tiempo a la reflexión, a la contemplación, al disfrute, a la relación pudiendo llevar a cabo una auténtica «educación lenta y serena» que cuestione la cultura de la cantidad y de la acumulación, que permita encontrar sentido en lo que se hace en las clases y que involucre realmente al alumnado en el aprendizaje. Pasar de hacerlo porque toca a aprendizajes que transformen por dentro porque impactan, de esos que servirán para toda la vida.

2.12. PEDAGOGÍA INTERCULTURAL, ANTIRRACISTA Y DECOLONIAL

Al igual que debemos avanzar en una pedagogía intercultural y antirracista que eduque para una ciudadanía mundial sin exclusiones y que considere la diferencia cultural como un valor.

Así como en una pedagogía decolonial insumisa, que tiene sus antecedentes en las ideas de Frantz Fanon y Paulo Freire, una educación otra que descolonice el saber y redimensione las distintas expresiones culturales, sociales y filosóficas no noroccidentales que analiza y plantea cómo desarrollar condiciones justas para todos los pueblos con profunda igualdad y equidad, garantizando un espacio propicio para el respeto y, sobre todo, la valoración de lo diferente desde el reconocimiento, la inclusión y la afirmación del «otro» en cuanto sujeto social que, como tal, exige sea reconocido, incluido, escuchado y valorado. Que no solo pretende desenmascarar los planteamientos hegemónicos del discurso occidental, sino que también auspicia la praxis transformadora e insurgente por parte de quienes anhelan una sociedad «otra» del ancestral «buen vivir», como propone Catherine Walsh (2013).



2.13. PEDAGOGÍA DE LA JUSTICIA SOCIAL

Hemos de impulsar también una pedagogía para educar en la igualdad y la justicia social, que permita pasar del modelo de objetivos del desarrollo basado en «pobreza 0» al objetivo de «riqueza 0». Así de radical. Así de anticapitalista. Así de concreto.

La desigualdad no es natural. Es actualmente una consecuencia de un modelo económico y social, el capitalismo. Debemos erradicar la desigualdad no solo por principios éticos y derechos humanos, sino porque en las sociedades más desiguales hay peor salud, menor esperanza de vida y mayores índices de mortalidad infantil, de enfermedad mental, de obesidad y consumo de drogas ilegales, más gente en la cárcel, menos asociacionismo, más fracaso escolar, más embarazos adolescentes, mucha menos movilidad social, es mucho más frecuente el acoso escolar, los niños tienen menor disposición a estudiar con otros, debilita la vida comunitaria, reduce la confianza e incrementa la violencia.

La desigualdad, literalmente, mata, y su reducción, por el contrario, es un potente nivelador del bienestar psicológico de la especie y la mejor manera de mejorar la calidad de vida de todos nosotros y de nuestro entorno social (Wilkinson y Pickett, 2009).

El capitalismo es la principal fuente de desigualdad material en nuestras sociedades. Las demás causas de la desigualdad, el género, el origen cultural, la diversidad funcional..., están íntimamente entrelazadas con este modo de interacción social, el mercado, basado en el intento de buscar ventaja a costa de los demás. No basta con mejorar las condiciones en las que accedemos al juego mercantil, ni siquiera basta con modificar las reglas del juego: hay que cambiar de juego porque hay una incompatibilidad fundamental entre igualdad democrática y capitalismo, máxime cuando la elección ahora es entre vida y capitalismo.

Elegir el capitalismo no es ya solo ponerse del lado de la desigualdad y el privilegio. Hoy es, lisa y llanamente, elegir un suicidio colectivo a cámara lenta. El proyecto igualitario es lo que nos compromete con un proyecto de vida buena para todos y todas, nuestra obligación de compartir con nuestros iguales. Las responsabilidades compartidas que estamos dispuestos a asumir colectivamente para contribuir al bien común, aplicando el clásico lema «de cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades». Debemos educar para la igualdad en este sentido.

Se trata de educar para un mundo donde no sea posible concebir la desigualdad como admisible y donde todos los esfuerzos del conocimiento y del avance de la ciencia humana se centren en avanzar hacia un modelo social donde se conciba el buen vivir asentado sobre la premisa de la igualdad de los seres humanos como meta básica. No es igual aprender y enseñar para repetir un mundo que aprender y enseñar cuando se tiene la motivación de cambiarlo.



2.14. PEDAGOGÍA ECOSOCIAL DEL DECRECIMIENTO

«¡Sin planeta, no hay futuro!», «¡Ni un grado más, ni una especie menos!», gritan los jóvenes en las manifestaciones contra el cambio climático, el agotamiento de los recursos y el deterioro de las condiciones de vida en la Tierra. Su futuro y el del planeta que heredarán está en juego. Nos va la vida y el futuro en ello. Es necesario abrir un debate sobre nuestro modelo de vida y empezar a buscar alternativas. Para ello debemos descolonizar y reeducar el imaginario dominante anclado en el desarrollo sin límites. Para aprender a cubrir las necesidades propias y comunitarias de la sociedad sin comprometer la expansión de la vida.

No nos podemos permitir consumir 2,5 planetas para cubrir nuestros deseos. Sabemos que únicamente la ruptura con el sistema capitalista, con su consumismo y su productivismo, puede evitar la catástrofe. Es imprescindible, por tanto, educar en un modelo social económico acorde con un estilo de vida de «sobriedad voluntaria». Un estilo que sea universalizable a todo el planeta.

Por eso necesitamos una pedagogía ecosocial del decrecimiento (Díez-Gutiérrez, 2010), que descolonice el imaginario dominante del crecimiento ilimitado en la edad del colapso y que propone reducir el uso excesivo de los recursos y energía (especialmente en los países más ricos del planeta) y reducir simultáneamente la desigualdad. No se trata de vivir todos en la miseria, ni renunciar a las conquistas de la ciencia y la técnica, sino de aprender a vivir mejor con menos: menos comida basura, menos estrés, menos pleitesía al consumo. Implementar la filosofía de la simplicidad, de una vida sobria, para aprender a reducir y limitar deseos, pero también muchas necesidades.

El decrecimiento propone reducir el uso excesivo de los recursos y la energía (especialmente en los países más ricos del planeta) y reducir simultáneamente la desigualdad; cuestionar el modelo de desarrollo capitalista, que extrae los recursos para crecer del Sur Global manteniéndole pobre y endeudado. Para ello, habría que basar la economía y la vida en principios radicalmente diferentes: relocalización, reutilización, recuperación, cooperación, autoproducción e intercambio, durabilidad, sobriedad, etc.

El decrecimiento es la opción deliberada por un nuevo estilo de vida, individual y colectivo, que ponga en el centro la justicia, el bien común, los valores humanistas, y que estos sean las prioridades que nos muevan: las relaciones cercanas, la cooperación, la participación democrática, la solidaridad, la educación crítica, el cultivo de las artes, etc. Implementar la filosofía de la simplicidad, de una vida sobria, para aprender a reducir y limitar deseos, pero también muchas necesidades.

2.15. PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA

Planteo impulsar también una pedagogía radicalmente democrática que convierta nuestros centros en auténticas escuelas de democracia. La democracia y la participación se aprenden practicándolas, ejercitándolas y poniendo a prueba sus límites y dificultades. Implica participar no solo en la búsqueda de soluciones, sino



en tener derecho a discutir cuál es el problema y tomar parte en la decisión sobre qué solución puede ser la más adecuada.

2.16. PEDAGOGÍA DE LA DESOBEDIENCIA

Una de las condiciones de este modelo de democracia escolar es que debemos formar en la desobediencia crítica y cívica frente al sistema injusto que promueve el neofascismo, el neoliberalismo y el capitalismo. No podemos seguir siendo «indiferentes» ni «obedientes» ante un modelo social, económico, ideológico, político y educativo que justifica y conduce a la desigualdad, la insolidaridad y el egoísmo brutal, el saqueo del bien común, el ecocidio del planeta, el machismo, el odio, la intolerancia y el fascismo.

Como dice Howard Zinn (2004), la desobediencia civil no es nuestro problema. Nuestro problema es la «obediencia civil». Nuestro problema es que multitud de personas en todo el mundo han obedecido los dictados de los líderes de sus gobiernos y han ido a la guerra, donde millones han muerto por causa de esa obediencia... Nuestro problema es que en todo el mundo la gente es obediente ante la pobreza y el hambre, ante la estupidez, la guerra y la crueldad. Nuestro problema es que la gente es obediente mientras las cárceles están llenas de ladronzuelos y los grandes ladrones rigen el mundo. Este es nuestro problema.

3. CONCLUSIONES

La comunidad educativa no puede permanecer ajena a la barbarie. Ni a la barbarie planetaria del cambio climático, ni a la barbarie económica de la explotación social, la injusticia estructural y el saqueo internacional, pero tampoco a la barbarie social e ideológica que supone el neofascismo. La verdadera munición de este modelo no son solo las balas de goma o el gas lacrimógeno; es nuestro silencio y nuestra indiferencia cómplice. Por eso planteo también la necesidad de una pedagogía del compromiso: «el maestro, la maestra luchando, también está enseñando».

Frase que nos recuerda al profesorado que, por una parte, como integrantes de la clase trabajadora somos también parte de la ciudadanía que se implica social y políticamente por conseguir un mundo más justo y mejor y que por ello debemos defender en la calle y en los espacios públicos, con el resto de la sociedad, los valores y principios que proclamamos en vuestras aulas; y, por otra parte, que nuestro ejemplo es un referente también, como educadores y educadoras, para los más jóvenes y para el resto de la sociedad. Ofreciendo con nuestro compromiso a los estudiantes oportunidades para comprender y experimentar cómo la política, el poder y la responsabilidad funcionan en y través de ellos, tanto dentro como fuera de las escuelas.

La reconstrucción de otro tipo de sociedad requiere no solo necesarias e imprescindibles propuestas, reivindicaciones y acciones concretas, directas y a corto plazo. Son luchas cruciales. Pero hemos de pensar también en la «batalla ideológica global» en la que estamos inmersos (Urbán, 2020), la cual exige un planteamiento



miento estratégico fundamental a más largo plazo: la necesidad de deconstruir la genealogía de los «valores» neofascistas y neoliberales dominantes que se infiltra en la educación y la imprescindible tarea de entusiasmar y comprometer con «valores» y concepciones solidarias a toda la ciudadanía y a las nuevas generaciones en aras del bien común. Es aquí, en el campo de batalla de la educación, donde se libra la lucha estratégica y esencial, y es aquí donde también se han de concentrar fuerzas.

Se trata no solo de aprobar en antifascismo, sino de sacar la máxima nota en el rechazo y la eliminación del fascismo, la homofobia, el machismo y el racismo, que están unidos por el mismo hilo de odio y discriminación, sacando matrícula en derechos humanos y sociales en todo el sistema educativo, desde infantil a la universidad. Para ello necesitamos a toda la tribu, efectivamente. Porque como dijo Martin Luther King: «Tendremos que arrepentirnos en esta generación no tanto de las malas acciones de la gente perversa, sino del pasmoso silencio de la gente buena», que mira para otro lado ante el auge del fascismo. Incluso lo afirma con rotundidad el padre del liberalismo conservador británico, Edmund Burke, quien recuerda que para que el mal triunfe solo es necesario que las personas buenas no hagan nada.

En definitiva, la pedagogía antifascista (Díez-Gutiérrez, 2022) nos alienta a repensar el orden social actual en términos de alternativas socialistas democráticas a la escuela y a la sociedad capitalista, pues la educación que queremos debe ser coherente con el modelo de sociedad que pretendemos construir, es decir, que esta sea más justa, equitativa, solidaria, ecológica, feminista, inclusiva y feliz. Aunando esfuerzos y compartiendo propuestas e iniciativas que sean una alternativa radical a las políticas del neofascismo, que suponen el ataque más grave a la educación pública desde la transición, retrotrayéndonos al modelo de escuela y sociedad franquista y decimonónica. Es crucial seguir dando pasos decididos hacia un modelo educativo que contribuya a la construcción de una ciudadanía sabia, crítica y consciente, que ayude a hacer un mundo más justo y mejor, sin dejar a nadie atrás, así como a la educación de personas más iguales, más libres, más críticas, más ecofeministas y más creativas.

Lucio Anneo Séneca, en el siglo IV antes de nuestra era, afirmaba que no nos atrevemos a hacer muchas cosas porque aseguramos que son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos a hacerlas. Para ser demócratas hay que ser antifascistas. Para educar en valores democráticos y en derechos humanos debemos promover una educación radicalmente alternativa al neofascismo. Una pedagogía claramente antifascista. Tenemos que atrevernos a soñar. Nos jugamos el futuro de nuestros hijos e hijas, y el de la sociedad en su conjunto.

RECIBIDO: junio de 2022; ACEPTADO: diciembre de 2022



BIBLIOGRAFÍA

- BENJAMIN, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Barcelona: Taurus.
- BESALÚ, X. (2018, marzo 2). «A vueltas con el talento». *Eldiariodelaeducacion.com*. <https://goo.gl/SqxGPi>.
- BRECHT, B. (2001). «Las cinco dificultades para decir la verdad». *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, (6), 114-120.
- BROWN, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en occidente*. Madrid: Traficantes de sueños.
- CABRERA, L., MARRERO, G.A., RODRÍGUEZ, J.G., y SALAS-ROJO, P. (2020). «Inequality of opportunity in Spain: new insights from new data». *Hacienda Pública Española/Review of Public Economics*, 237, 153-185. <https://dx.doi.org/10.7866/HPE-RPE.21.2.6>.
- CAMUS, A. (2004). *La Peste*. París: Gallimard.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E.J. (2010). «Decrecimiento y Educación», en C. Taibo. *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana* (pp. 109-135). Madrid: Catarata.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E.J. (2022). *Pedagogía Antifascista*. Barcelona: Octaedro.
- FINCHELSTEIN, F. (2019). *Del fascismo al populismo en la historia*. Madrid: Taurus.
- FUNDACIÓN LOS COMUNES (ed.) (2020). *Familia, raza y nación en tiempos de posfacismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- GONZÁLEZ, M. (2020, agosto 10). «Campamentos de verano para niños soldados». *El País*. <https://cutt.ly/5F0nUET>.
- GRAMSCI, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (vol. 2). México: Era.
- GUAMÁN, A., MARTÍN, S., y, ARAGONESES, A. (2019). *Neofascismo: La bestia neoliberal*. Madrid: Siglo XXI.
- HAN, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- KROPOTKIN, P. (2016). *El Apoyo Mutuo*. Madre Tierra.
- MARGULIS, L. (2003). *Una revolución en la evolución*. Valencia: Universitat de València
- PAVÓN, D. (2020). «El giro del neoliberalismo al neofascismo: universalización y segregación en el sistema capitalista». *Desde el jardín de Freud: revista de psicoanálisis* (20), 19-38.
- PAXTON, R.O. (2019). *Anatomía del fascismo*. Madrid: Capitan Swing.
- RAMOS, M. (coord.). (2021). *De los Neocon a los Neonazis: la extrema derecha en el Estado español*. Fundación Rosa Luxemburgo.
- RENDUELES, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades*. Barcelona: Seix-Barral.
- SANDEL, M.J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Debate.
- URBÁN, M. (2020). *El viejo fascismo y la nueva derecha radical*. Barcelona: Sylone.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- WILKINSON, R., y PICKETT, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner.
- ZINN, H. (2004, enero 11). «La historia popular de Estados Unidos. Un poder que nadie puede reprimir». *Le Monde Diplomatique*, 99.



LOS INHIBIDORES DEL CAMBIO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO

Pedro Yedra Contreras* y Juan Carlos Torrego Seijo**
Universidad de Alcalá (España)

RESUMEN

Este artículo expone los resultados de un estudio de caso realizado en un colegio donde se pone en marcha un proceso de investigación –acción que fracasa–. Es objeto de este estudio comprender en profundidad qué inhibidores han intervenido en ello. Estamos ante una investigación cualitativa. Como instrumentos para la investigación se han realizado grabaciones de vídeo. Se entrevistó a docentes, alumnos y familias. Se realizaron abundantes notas de campo de observaciones en las aulas. Por último, se han triangulado los datos con entrevistas a diferentes profesores, manteniéndose una reunión con el equipo directivo. Hemos comprobado que fueron los inhibidores internos los más frecuentes y más influyentes en la paralización del proyecto. Llegamos finalmente a la conclusión de que nunca hay una causa única sino una combinación de varias. Los inhibidores no tienen por qué ser negativos y lo importante es detectarlos a tiempo y centrarse en los problemas de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: inhibidores del cambio, innovación educativa, investigación-acción, mejora continua, resistencias al cambio.

INHIBITORS OF CHANGE IN EDUCATIONAL INNOVATION: A CASE STUDY

ABSTRACT

This article presents the results of a case study carried out in a school where a research-action process is launched that fails. The object of this study is to understand in depth which inhibitors have been involved in it. We are dealing with a qualitative investigation. As instruments for the investigation, video recordings have been made. Teachers, students and families were interviewed. Abundant field notes of observations in the classrooms were made. Finally, the data has been triangulated with interviews with different teachers, holding a meeting with the management team. We have verified that the internal inhibitors were the most frequent and most influential in stopping the project. We finally concluded that there is never a single cause but rather a combination of several. The inhibitors do not have to be negative, and the important thing is to detect them in time and focus on the problems of the students.

KEYWORDS: change inhibitors, continuous improvement, educational innovation, research-action, resistance to change.



1. INTRODUCCIÓN

Con esta investigación hemos querido comprender en profundidad las causas que hicieron paralizar un proyecto de innovación en un colegio concertado de Castilla-La Mancha. El centro forma parte de un barrio construido en los años 80 a las afueras de la ciudad. Es un entorno de elevada marginalidad, en su gran mayoría los residentes viven en régimen de alquiler y en viviendas de protección social. Los modelos culturales son muy homogéneos, caracterizados por una baja o nula formación reglada, con patrones rígidos de resolución de conflictos basados principalmente en la violencia, amenaza y agresión (tanto verbal como física), así como una elevada carencia de inquietudes y preocupaciones, más allá de las necesidades básicas. En él, conviven cerca de 5000 habitantes del total de la población de la ciudad (173 000 habitantes aproximadamente), que conforman unas 1500 familias. El dato más relevante es que en un porcentaje muy elevado, de más del 50%, están compuestas por más de 4 miembros por familia.

Los profesores de este centro comenzaron un proyecto que ayudara a sus alumnos a mejorar sus habilidades en resolución de conflictos y en el rendimiento escolar. En septiembre de 2017 comenzamos a delimitar una investigación-acción participativa. Se constituyó el equipo de investigación-innovación. Analizamos la realidad, nos planteamos las preguntas y las herramientas para recoger la información. Quisimos partir de una concepción de la tarea escolar como foro de discusión y reflexión conjunta desde un análisis de la realidad lo más realista posible hasta una planificación para alcanzar las metas deseadas. Se trataba de favorecer las decisiones colegiadas. De esta manera, todas las decisiones sobre el proceso se tomaban, por decisión de la propia dirección titular, en el equipo interno de investigación. Esto era positivo, puesto que 14 de los 28 profesores del centro pertenecían a este equipo. Sin embargo, esto no era suficiente. Para evitar que la asunción de todas las decisiones en el grupo interno fuera vista como una amenaza por el resto y legitimar el proyecto, se hacía necesaria la toma en consideración, en momentos puntuales, de la totalidad del claustro del centro. La participación conjunta de toda la comunidad educativa era necesaria para ello.

El claustro que solicitó esta investigación como cauce para trabajar en sus problemas, no estaba habituado a trabajos en equipo ni a asumir compromisos para la investigación. Se establecieron tiempos de formación y sobre todo de trabajo conjunto de manera mensual. Un asesor externo orientaba al equipo interno de investigación.

Escudero y González (1994) plantean el problema del poco crédito que los investigadores educativos han dado a los profesores como personas capaces de crear conocimientos a partir de los procesos de enseñanza que diseñan. Señalan los mismos autores las consideraciones negativas que hay al respecto de ello. Citan a Berlack

* E-mail: pedroyedra@me.com.

** E-mail: juancarlos.torrego@uah.es.

cuando dicen que «autoridades» como Loortie y Jackson asumen que los expertos en la enseñanza no son los profesores sino los administradores científicamente formados, o los estudiosos de la educación que analizan la escuela científicamente. (p. 229).

En otras palabras, los profesores son tomados como meros transmisores de un currículum que se hace en otro lugar y en cuyo diseño, ellos, por su baja preparación, no tienen nada que decir. También dicen que a la incapacidad de producir conocimiento se une la incapacidad de compartirlo entre ellos por falta de lenguaje técnico. Los profesores son sin embargo los que tienen acceso al día a día del aula. Con las herramientas adecuadas pueden realizar una reflexión cualitativa basada en la propia experiencia.

Sin embargo, investigar es imprescindible para el cambio, ya que generar nuevos conocimientos es imprescindible para una mejora de la educación (Imbernón, 2007 como se citó en Montalvo, Monge y Torrego, 2022).

No es posible avanzar en innovación sin un cambio real del rol de los profesores de meros transmisores de conocimientos a investigadores en las aulas. Los profesores necesitan buscar respuestas a preguntas que los dejan perplejos o comprender en profundidad lo que necesitan cambiar en sus propios esquemas mentales y formas de enseñanza para la mejora de la misma. Evaluar los resultados de la introducción de nuevos materiales, recursos o tecnología a sus alumnos (Burns y Westmacott, 2018). Pero ¿cómo conseguir contagiar el deseo de cambio y convertirlo en cultura de centro? En primer lugar, cuando se pone en peligro el *statu quo* de algunos profesores, es inevitable que se generen ciertas resistencias, desinterés hacia el proceso de innovación (Córica, 2020). Esto origina que los inhibidores al cambio sean «compañeros de viaje» y tan inevitable como el mismo cambio.

Hafizh y Azizah (2019) realizan una revisión en más de veinte revistas internacionales en busca de los factores que pueden causar «resistencia al cambio» llegando a la conclusión de que existen factores individuales como la poca motivación y factores situaciones como la mayor seguridad laboral que favorecen estas resistencias. Siguiendo a los mismos autores, la tasa de fracaso del cambio organizacional en general resulta ser de un 70% (Balogun y Hailey, 2004 como se citó en Hafizh y Azizah, 2019). Estos altos porcentajes de fracaso nos hacen plantear seriamente abordar con serenidad y profundidad este tema.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿POR QUÉ INHIBIDORES?

Es cierto que el término más usado para referirse a todo aquello que frena o resta efectividad al cambio es denominado «resistencia». Según la RAE, esta palabra tiene ocho acepciones. Es un término muy amplio y el campo léxico es bastante extenso.

No vamos a abundar aquí en el concepto de resistencia y en sus diferentes acepciones en el campo de la medicina, física..., aunque revisándolos siempre



encontraremos que la resistencia es interna y ante un agente que viene de fuera. Un cuerpo se rompe ante una tensión externa y decimos que es resistente antes de producirse la rotura. Es la capacidad de un material para soportar la propiedad a la que se resiste. La inhibición, sin embargo, supone distorsión, interferencias...; dos ondas que se encuentran pueden inhibirse y distorsionarse. Lo que hace la inhibición de señales es generar una señal con una longitud de onda, es decir, una frecuencia de vibración concreta, que bien puede superponerse a la frecuencia de vibración que quiere inhibirse y bloquearla completamente o distorsionarla simplemente. Lo que se denomina interferencia, que puede ser constructiva o destructiva.

Cuando en innovación educativa nos referimos a los factores que frenan el cambio, no siempre hablamos de oposición, aunque también se da. La mayoría de las veces, incluso esa oposición tiene otras causas más estructurales que escapan, por falta de control consciente, a los equipos educativos. En muchos casos suelen ser causas externas que más que oponerse con fuerza y acabar con la misma innovación, actúan como elementos que desde fuera contrarrestan, disminuyendo la fuerza de la misma. Igual que el medicamento inhibidor no mata al virus, pero le resta su poder mortal, el mercantilismo educativo, la falta de consenso político, la falta de instrumentos adecuados para la gestión del conflicto... no eliminan el proceso de cambio, pero lo amortiguan o reducen su efecto. En otras ocasiones, estos inhibidores no frenan un proyecto, sino que simplemente lo transforman. No podemos, por tanto, llamarlo «resistencia al cambio», sino más bien «inhibidores del cambio».

Las investigaciones con respecto a inhibición a los cambios en educación son escasas. Es cierto que es atrevido por nuestra parte cambiar la forma de nombrar a este fenómeno al que la comunidad pedagógica llama «resistencia al cambio». Pero ¿qué es exactamente el fenómeno al que nos referimos? Esto es lo que trataremos de explicar a continuación.

2.2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE INHIBIDORES EN EDUCACIÓN

Hemos justificado la elección del término «inhibición» en lugar de «resistencia» para referirnos a todos los aspectos que socavan nuestros objetivos de innovación y cambio en un centro educativo. No hemos encontrado esta denominación en otros autores, por lo que para su definición vamos a recorrer lo que en la literatura pedagógica se refiere al término «resistencia» para, desde ahí, delimitar la inhibición del cambio en los procesos de innovación educativa. Para muchos autores, sobre todo en organizaciones empresariales, la resistencia es producida por los propios empleados. Así opina García-Cabrera *et al.* (2011), que afirma que el cambio es paralizado incluso en contra de los intereses de los propios empleados.

Estos autores definen la resistencia como «una reacción en contra del cambio intentado de manera que los empleados adoptan actitudes y comportamientos disfuncionales con el propósito de obstaculizarlo» (García-Cabrera *et al.*, 2011, p. 233). Desde esta perspectiva, se está definiendo la resistencia (inhibición) como un comportamiento interno e intencional en la organización del centro. Volviendo a la diferencia entre inhibición y resistencia y a nuestra opción por la primera denomi-



nación, una definición adecuada no puede excluir los elementos inconscientes y no intencionales, tampoco puede dejar fuera factores que ocurren fuera del centro.

Para Bianchi (1981) hay resistencias que se expresan o son enunciadas verbalmente, otras que no se manifiestan verbalmente pero que están implícitas en la conducta no verbal, y por otro lado están las ocultas, latentes, que no se revelan hasta llegar a un momento determinado. Cuando esto ocurre suele ser tarde y se manifiesta de una forma atronadora y fuerte. También hay resistencias no conscientes que solo podemos inferir por interpretación (p. 11). Descubrir estas últimas sería de vital importancia para evitar conflictos no resueltos y discusiones estériles mal gestionadas y en forma de estallido. Esta interesante clasificación incluye las oposiciones al cambio de forma consciente e inconsciente, además de verbales y no verbales. Es un gran avance que nos permite un análisis de una realidad muy compleja. Seguimos sin embargo en el ámbito interno y se dejan fuera inhibidores sociales y de carácter externo al centro. Es cierto que, para este autor, la resistencia es deseable y necesaria. Para él, «el esfuerzo innovador se alimenta de las resistencias» (p. 12). Bianchi sostiene que no hay fuerza de cambio en el mundo natural ni cultural sin otra fuerza que se le oponga. En un sistema donde todo está relacionado y hay numerosas fuerzas en diferentes sentidos, «Aquello que se resiste es porque presenta un grado de organización que, a su vez, determina la organización de la fuerza opuesta» (p. 12). Los cambios provocados por la innovación cambian el *statu quo*, lo cual es ingrato para los trabajadores. «Tanto como se aproxima una acción no deseada, las fuerzas de repulsión aumentan» (K. Lewin como se citó en Bianchi, 1981, p. 16).

Porras (1993) incluye en la resistencia al cambio educativo «la dificultad, limitación u obstáculo al flujo innovador que presenta cualquier componente del sistema social, del subsistema educativo, de la institución escolar; o bien la combinación de varios componentes y sus interpelaciones» (p. 64).

De acuerdo con formulaciones más recientes, consideramos que, al concepto de resistencia a la innovación, como oposición activa de un individuo o grupo, hay que añadir el concepto de obstáculo, como la limitación de índole pasiva -funcional e incluso instrumental- a la implantación de innovaciones educativas (Porras, 1993, p. 64).

Este autor considera que, aunque la resistencia es generalmente negativa, en ocasiones puede considerarse como una resistencia racional que actúa como mecanismo selectivo de la calidad de la innovación. Para Porras es la relación entre innovación y personas el núcleo del cambio en educación.

Mucho más acorde con la línea que planteamos encontramos a Santos (2000), para el que existen obstáculos y dificultades que impiden que la escuela aprenda. «El deseo y la voluntad de aprender pueden estrellarse contra las dificultades y los obstáculos». Para este autor, en línea con Hargreaves *et al.*, (2014) y Domingo Segovia (2001), entre otros, la escuela no es solo una institución que enseña, sino que sobre todo debe ser una institución que aprende. Lo mismo que existe un currículum para los alumnos que diseña lo que deben aprender y cómo deben ser evaluados, las escuelas deben tener su propio currículum que especifique lo que la escuela



debe aprender y por qué, cómo va a poder hacerlo y de qué manera va a evaluarse. En este contexto se sitúan los obstáculos y dificultades. Santos (2000) se pregunta ¿cuáles son los principales obstáculos que impiden que la escuela aprenda de manera efectiva? ¿Qué dificultades existen para que estos aprendizajes que necesita realizar puedan desarrollarse de manera fácil y estable? En la clasificación que nos ofrece con estas dificultades encontramos tanto factores internos al centro (rutinización de las prácticas profesionales, la descoordinación de los profesionales o la desmotivación del profesorado) como factores externos (acción sindical meramente reivindicativa, centralización excesiva, la supervisión temerosa...). Al igual que Carbonell (2001), Santos (2000) nos ofrece una clasificación bastante completa en la que el sujeto no siempre es el profesor.

Sarason (2003) se pregunta por qué algunas ideas nunca llegan a buen puerto y otras sí. En primer lugar, los obstáculos para el cambio no son más frecuentes en las instituciones educativas que en otros contextos. Los obstáculos son más graves cuando el cambio no encaja en el marco de creencias y prácticas de quienes deben ejecutarlos.

Los reformadores educativos tienen problemas para entender que el cambio por decreto o por proclamación de políticas desde arriba es solo el primer y más fácil paso en el proceso de cambio, un paso que pone en movimiento la dinámica de creación de problemas mediante la resolución de los mismos (Sarason, 2003, p. 111).

Para este autor, los reformadores confunden con frecuencia la política para el cambio con el cambio en la práctica. Es necesario «desaprender lo que la costumbre y la tradición, e incluso la investigación, ha enseñado al personal educativo que era correcto, natural y adecuado» (Sarason, 2003 p. 111). Por otro lado, el cambio necesita que se respeten las actitudes, intereses e idiosincrasias de los profesores (p.113). En definitiva, el cambio encontrará muchas más dificultades cuando se cambia el *statu quo* de las personas implicadas; en otras palabras, cuando se ven alteradas las relaciones de poder.

Desde nuestra perspectiva, inhibidores del cambio son factores de carácter interno o externo, conscientes o inconscientes que varían los efectos perseguidos en un proyecto de innovación. Estos inhibidores suelen ser negativos y en bastantes ocasiones obstaculizan un proyecto hasta el punto de paralizarlo. Por otro lado, en otras ocasiones puede tratarse de auténticos retos que mejoren la vida de un centro educativo. Cuando se analizan y se dan respuestas a estos inhibidores, el proyecto se hace más fuerte. Los inhibidores de carácter interno, ciertamente, pueden convertirse en mecanismos selectivos de un proyecto, que lo mejoren, lo hagan más acorde con el interés general de la comunidad educativa y sea respetuoso con la tradición del centro. Los inhibidores de carácter interno pueden regular también los ritmos de asimilación del proyecto (Porras, 1993). Los inhibidores de carácter social nos obligan a no aislarnos como centro educativo, a dar respuestas a la realidad. Dialogar con el entorno es necesario para cualquier proyecto que tenga vocación de producir un verdadero cambio y mejora en el centro. Los inhibidores de carácter externo pueden hacer al centro más fuerte. Es posible que dificulten la tarea, pero también crearán mecanismos en el centro para minimizar sus perniciosos efectos.



Para disminuir los efectos negativos de los inhibidores es necesario ser conscientes de ellos. Pararse a reflexionar sobre la marcha del proyecto, detectar aquellos que posiblemente afectan al mismo, es crucial para el éxito. Por tanto, aunque los inhibidores son de entrada negativos, cuando son analizados y tenidos en cuenta, pueden tener efectos beneficiosos en el proyecto; solo cuando no salen a la luz pueden llegar a ser letales (Peña y Pérez, 2019).

Pero ¿cuáles son estos inhibidores? ¿Qué factores pueden poner en peligro un proyecto de cambio si no son tenidos en cuenta? A continuación, vamos a plantear una clasificación surgida de la bibliografía disponible y de la experiencia con el centro educativo en el que hemos trabajado. Estamos seguros de que hay otros muchos inhibidores que podrían estar aquí, la lista sigue abierta. Estos son los que consideramos de especial importancia para ser tenidos en cuenta.

2.3. LOS INHIBIDORES MÁS FRECUENTES

Hemos clasificado los principales inhibidores en cuatro grandes grupos. Los inhibidores con respecto a la organización interna del centro, los inhibidores con respecto a la organización externa, inhibidores sociales e inhibidores que proceden de factores personales del profesorado.

Entre los que proceden de la propia organización interna del centro tenemos:

- El individualismo cultural sigue siendo más normal de lo deseable en muchos centros educativos. Profesores que no comparten experiencias. Al entrar en el aula, lo que ocurre dentro es solo incumbencia del profesor y los alumnos. Solo cuando hay un conflicto, interviene la dirección o la inspección educativa para mediar o reconciliar. Cambian las programaciones, pero en realidad todo sigue igual dentro de las aulas. El pasillo es la gran frontera entre mi territorio (aula) y el territorio vecino (aula del compañero) (Hargreaves *et al.*, 2014). El aislamiento es la primera negación del compromiso para el cambio. Forma parte de una mitología triple: «todo depende del profesor», «el profesor es un experto» y «el profesor se hace a sí mismo» (Britzman, 1991 como se citó en Paredes, 2004). Es el profesor que ve su aula como su fortaleza, a la que no permite entrar a nadie para ningún tipo de colaboración. Cualquier invitación en este sentido es vista como una amenaza.
- El corporativismo. Un grupo de docentes en la cafetería, en la sala de profesores, en los pasillos, en redes sociales... trazan estrategias de oposición. Se crean grupos de presión en contra de proyectos de innovación. Una expresión que recoge bien este tipo de cultura profesional es la siguiente: «cada uno a lo suyo». Algunos la definen como «estructura de cartón de huevos» (Lortie, 1975). Pequeños grupos dentro de la institución escolar que se enfrentan entre sí para la obtención de más privilegios o mayor cuota de poder (Carbonell, 2014).
- La deficiente gestión del conflicto en la cultura escolar. La convivencia pacífica en un centro no es el resultado de la ausencia de conflictos, sino de su resolu-



ción con justicia y en profundidad (Torrego, 2009). Cuando en la cultura de centro hay una práctica consolidada de diálogo, que no de consenso, es mucho más fácil el cambio. La forma en la que el equipo docente usualmente se enfrenta a sus conflictos es determinante para ello (Paredes, 2004). Puede llegarse a lo que Hargreaves *et al.* (2014) en su libro *Capital Profesional* denomina la «balcanización»: en algunas escuelas, aunque los maestros se relacionan de una manera más cercana con algunos de sus compañeros de lo que se hace en una cultura de individualismo, lo hacen en grupos particulares más que en el conjunto de la escuela. Estas escuelas tienen lo que llamamos culturas docentes balcanizadas, culturas hechas de grupos separados y a veces competitivos, que gestan maniobras para posicionarse y obtener supremacía como estados balcánicos estrechamente conectados (145-146).

- La ausencia de un liderazgo pedagógico o un liderazgo débil. En nuestro país la dirección ejerce un papel de gestor más que de liderazgo. A cambio de no inmiscuirse en el trabajo de los docentes, se le permite gestionar con libertad y sin sobresaltos.
- La demora, que en palabras de Senge (1992) es la distancia entre nuestros actos y sus consecuencias. Cuando estos efectos se dilatan en el tiempo, lo que es normal, se puede crear impaciencia excesiva en la comunidad educativa, que verá que las acciones emprendidas no funcionan correctamente, cuando en realidad lo que necesitamos es dejarlas asentarse debidamente. Sin embargo, cuando las demoras son excesivamente grandes, pueden desmotivar a los profesores implicados con el cambio y convertirse en inhibidoras del mismo. Por eso, este mismo autor insiste en el control del tiempo de demora en las dinámicas organizacionales.
- Una organización deficiente. No es posible el cambio sin una reestructuración en la organización de los centros educativos. Las fuertes cargas en la gestión, cuando todo tiene que pasar por las mismas personas, hacen que se formen auténticos cuellos de botella en la gestión de los centros, y muchas propuestas, actividades y programas se vean auténticamente paralizadas porque las personas que deberían animarlas o alentarlas están realmente paralizadas por una excesiva burocracia y gestión o por un liderazgo especialmente vertical. Tal como nos indica Bolívar (2000), una cultura de la colaboración se hace imprescindible para aprender y resolver problemas. Pero deberíamos añadir que, si se trasladan los problemas a un solo responsable, en una estructura piramidal, la sobrecarga hará que el sistema se desborde y separelice. Junto con esta cultura de la colaboración se hace necesaria «una cultura basada en la responsabilidad individual y colectiva que se integra en los valores, la conducta y las actuaciones de las personas implicadas en la situación» (Fullan, 2019, p. 85).

Los inhibidores con respecto a la organización externa del centro son:

- Ausencia de autonomía real de los centros. Estamos acostumbrados a una organización a la francesa (Bolívar, 2010), donde unos piensan desde el ministerio y en la consejería de educación y otros ejecutan en los centros educativos. Esto



- imposibilita poder dar respuestas adecuadas al entorno y a las circunstancias de los alumnos. Por un lado, se incentiva la innovación y, por otro lado, se encorseta a los profesionales de la educación. La descentralización debe basarse en la confianza, mientras que en la centralización se carece de ella.
- Las excesivas reformas educativas. Carbonell (2014) nos apunta que existen numerosas investigaciones y ensayos que ponen sobre la mesa la ineficacia de las reformas tecnocráticas, que desde el Estado y de un modo altamente intervencionista y controlador dictan prescripciones curriculares con la intención de la mejora de las prácticas educativas. Para Carbonell, el discurso de la reforma va por una orilla del río y la realidad de la innovación anda por la orilla opuesta. Pocas veces ambas dinámicas coinciden (p. 36). Prueba de esto son las nueve leyes educativas desarrolladas en nuestro país en los últimos cincuenta años.

Los inhibidores sociales son:

- El mercantilismo pedagógico. En el mundo neoliberal en que vivimos, las empresas han intentado a lo largo de toda su historia poner a la educación a su servicio, se la considera simplemente como inversión económica. Se ha convertido la educación en mercancía (Sánchez *et al.*, 1996). La misma noción de calidad, con muchas acepciones, se ha abordado desde una concepción que se origina en el mundo económico, donde la escuela es la industria, la educación un servicio, los estudiantes la materia prima, la enseñanza el proceso y las titulaciones, el producto... La calidad se viene a entender como la eliminación de los defectos (Tamayo, 2004).
- La falta de unidad familia-escuela. Para algunos autores cada vez hay un mayor alejamiento entre familia y escuela. Los docentes suelen quejarse de la poca implicación de las familias. Según muchos docentes, las familias «delegan» la educación de sus hijos. Por otro lado, muchas familias se quejan de la poca capacidad de diálogo de muchos docentes y la poca sensibilidad de entenderlas (Vila, 1998, p. 6). En este contexto, cualquier intento de cambio e innovación sería aventurado y contaría con muy pocas garantías de éxito. No se puede comenzar un proceso de cambio en el centro sin contar con las familias (Pàmies-Rovira *et al.*, 2016; Torrego, 2019). Por ello, la no implicación se convierte en sí misma en un fuerte inhibidor.
- Un entorno no facilitador. En nuestro país no disfrutamos de un sistema del todo equitativo. Entendemos por equitativo un sistema que es capaz de conseguir que el rendimiento de sus estudiantes dependa de sus capacidades y no de circunstancias definidas por su contexto social, económico y cultural (Sicilia y Rodríguez, 2018). Se ha estudiado la relación entre origen social y rendimiento académico. Casi todos los estudios suelen arrojar los mismos datos: «los alumnos de clase obrera experimentan mayores dificultades en la escuela que sus homólogos provenientes de las clases medias y superiores» (Alonso, 2014, p. 395). De esta manera un centro ubicado en un entorno más desfavorecido tendrá alumnos con mayores dificultades en el rendimiento académico.



- Una acción sindical meramente reivindicativa. Para Santos (2000) esta se realiza de espaldas al interés pedagógico. Si todo se simplifica a conseguir el menor trabajo posible con la mayor remuneración posible y no a una mayor representatividad de los profesores para la mejora de la educación, obviamente estamos perdiendo el centro de interés y la imagen de los sindicatos se irá desprestigiando para familias y sociedad en general. Santos apunta a esta polarización que se ha ido produciendo por los sindicatos de nuestro país, centrándose en esta mera función reivindicativa y olvidándose de una mayor participación en la mejora de la educación. No parece que el papel de facilitador del cambio caracterice a nuestros sindicatos, más bien se han convertido en potenciadores del corporativismo, moviéndose en demasiadas ocasiones en las sombras para conspirar contra dicho cambio. Las luchas de poder entre diferentes sindicatos, la carrera por conseguir puesto en el comité de empresa están muy por encima de las necesidades de los alumnos. En demasiadas ocasiones, los sindicatos se convierten en poderosos inhibidores del cambio que por supuesto deben ser tenidos en cuenta.

Los inhibidores que proceden de factores personales del profesorado son:

- El doble currículum. Realmente, como nos dice Carbonell (2001), los profesores con problemas de creencias en un nuevo modelo realizan un doble currículum. Uno, al que dedican más tiempo y energías, que organizan según sus propias creencias de una manera mucho más tradicional, basado en el libro de texto, y otro en muchos casos contra su voluntad, porque se sienten obligados por la cultura del centro, por la inspección educativa, porque tienen que trabajar con estándares y competencias... Por los motivos que sean. Pero a este segundo currículum le dedican el menor tiempo posible. No se sienten cómodos y prefieren trabajar en sus propias rutinas de siempre.
- Los problemas de autoestima (Vaello, 2009), el estrés, el síndrome del profesor quemado (Silvero-Miramón, 2007) son otros inhibidores que pueden estar presentes en esta categoría.

3. OBJETO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación ha sido analizar lo ocurrido para que un proceso de investigación-acción que comenzó con muchos elementos indicativos de éxito se tornara finalmente en fracaso. Al analizar lo ocurrido a través de los datos obtenidos queremos averiguar qué inhibidores del cambio se produjeron. Al mismo tiempo, analizar los errores cometidos por el equipo y por el propio asesor externo, profundizar en aquellos elementos que hubieran evitado o minimizado la presencia de estos. No es nuestra intención generalizar, cada caso tiene características distintas, pero qué duda cabe que nuestro trabajo puede servir para iluminar el camino de futuras investigaciones.



Los objetivos generales que pretendimos alcanzar en nuestra investigación son:

- Conocer y comprender, en profundidad, las causas del fracaso del proyecto de Investigación-Acción en el colegio de nuestro estudio.
- Averiguar, desde la experiencia en este centro, cuáles son los inhibidores más frecuentes que se dan en un claustro de profesores ante estos cambios.

En definitiva, queremos responder a las preguntas: ¿qué motivos han producido la paralización del proyecto de investigación en el colegio objeto de nuestro estudio? ¿Qué tipos de inhibidores han aflorado en el proceso?

Los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de datos han sido:

- La observación participante en las aulas. Se realizó de forma descriptiva. Se grabaron en vídeo, una mañana al mes, sesiones aleatorias de clases en el centro.
- Entrevistas a docentes, alumnos, PAS y familias. El entrevistado valora libremente su interpretación de lo acontecido durante la clase. Se graban y toman datos de algunas reuniones de equipos directivos y del equipo de investigación.
- Notas de campo. Realizadas en las visitas mensuales al centro.
- Transcripción de reuniones, vídeos y audios de sesiones de aula... Durante el periodo de tiempo que duró la investigación-acción se visitó el centro de manera mensual. Hubo reuniones con alumnos, directivos, profesores.
- Entrevistas a algunos profesores tras la paralización del proyecto de innovación. Se programaron algunas entrevistas con preguntas cerradas.
- Reunión final de presentación de los datos al equipo directivo. Al finalizar el análisis de los datos se le devuelve al equipo directivo, que, abiertamente, con la ayuda de una plantilla, expresa sus acuerdos y desacuerdos con los resultados finales del análisis.

3.1. CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS

Los datos obtenidos en cada una de las sesiones de trabajo han sido analizados utilizando la herramienta Atlas.ti con el fin de contar con evidencias suficientes que nos lleven a una profunda comprensión en este estudio de caso. Se trata de analizar e identificar los diferentes inhibidores que han emergido en la dinámica innovadora del colegio estudiado. Las categorías son los diferentes valores con los que clasificamos nuestra investigación de manera que podamos responder a las preguntas previas que nos hemos hecho. Las categorías nos ayudan a ordenar y analizar los datos. En nuestro caso, queda claro que la propia clasificación de inhibidores que hemos creado es la base fundamental sobre la que sostenemos el análisis. Cada uno de estos inhibidores representa un concepto usado en el proceso investigador para responder al problema y avanzar hacia nuestros objetivos (Álvarez Gayou, 2003).

El lector podría hacerse la pregunta sobre por qué estas y no otras categorías. En primer lugar, esta clasificación no está cerrada. Seguro que podemos encontrar



muchas más. Estas son las que en este estudio de caso han resultado más significativas. Por otro lado, estas cuentan con el aval de la investigación (Bolívar, 2012; Bolívar, 2013; Carbonell, 2001; Carbonell, 2014; Hargreaves *et al.*, 2014; Paredes, 2004; Santos, 2000; Torrego, 2009). Por tanto, la metodología escogida finalmente parte de ese trabajo de campo previo. Se trataba de optimizar al máximo estos datos y para ello profundizar en las causas que poco a poco llevaron a la paralización del proyecto. Han sido las entrevistas y transcripciones de reuniones los elementos fundamentales para la obtención de datos. Estos han sido analizados a partir de las categorías y subcategorías reseñadas en el apartado 2.3 de este trabajo.

Para el análisis cualitativo de contenido hemos categorizado los datos (escritos y transcripciones de videoconferencia y audios). La finalidad ha sido interpretar los datos para llegar a un análisis cualitativo narrativo en el que hemos intentado, a través de la reformulación de las historias presentadas, tener en cuenta el contexto y las experiencias de los diferentes participantes (Wood y Smith, 2018).

3.2. RECOGIDA DE DATOS Y SELECCIÓN DE INFORMANTES

La investigación cualitativa depende de la relación entre las personas, por lo tanto, es un tema social y moral. No deja de ser un elemento de invasión en la esfera personal y profesional de las personas implicadas. Kvale (2012) señala una serie de directrices éticas para la investigación de la ciencia social, estas son el consentimiento informado para participar en el estudio, la confidencialidad de los sujetos, las consecuencias de la participación en el proyecto de investigación y el rol del investigador en el estudio (pp. 52-56). En la primera reunión del proyecto, se explicaron los propósitos del mismo, así como los beneficios y dificultades que se podían encontrar. Entre los beneficios: la mejora del propio centro, la adquisición de habilidades cooperativas y desempeños de un sistema global para el cambio basado en la investigación-acción y formación específica. Se informa también del tiempo que será necesario invertir en el proyecto y que no se publicarán en ningún momento los nombres de ninguno de los participantes. Posteriormente se acuerda no usar tampoco el nombre del colegio.

Para los profesores, pertenecer al equipo de investigación interna supuso aceptar las entrevistas, la observación no participante en las aulas y la participación en las reuniones mensuales. La pertenencia al equipo de investigación interna fue voluntaria. Fueron los propios profesores quienes libremente decidieron implicarse o no. Cualquier material recabado podría ser destruido con solo solicitarlo la persona implicada. En ningún momento de este trabajo se facilitaron datos que pudieran llevar a la identificación de las personas comprometidas en el mismo. El investigador ha tratado en todo momento de mostrar imparcialidad, honestidad y rigor. Más adelante se produce una presentación de los datos al equipo directivo que reflexiona sobre ellos. Pero ¿hasta qué punto la empatía y la cercanía puede ser un sesgo en la propia investigación? Fog (2004, como se citó en Kvale, 2012, p. 56) indica que existe el riesgo de atravesar las defensas de un sujeto, acceder como «caballo de Troya» y entrar en las áreas de una persona donde no se es invitado. Esta percepción no ha



llegado a darse, mientras que esta cercanía y empatía puede hacer ver como oportunidad lo que otros pudieran ver como mera crítica.

No hemos intentado construir ninguna nueva teoría, pero las categorías han sido creadas desde los materiales y documentos ya existentes de un modo constructivista con el apoyo de diferentes autores. La información recogida en los vídeos, audios y entrevistas grabadas ha sido analizada desde una primera jerarquización en las categorías citadas. Se trata de patrones similares que van apareciendo en el material disponible en la investigación. En un momento posterior se ordenan en una segunda jerarquía de codificación. Los códigos similares se agrupan en una misma rama de la jerarquía «como hermanos que proceden del mismo padre» (Gibbs, 2007, p. 129). De esta manera, el análisis se ha realizado con una codificación muy simple. En cada una de estas categorías principales, han surgido nuevas categorías de codificación. Estos códigos tienen que ver con el fin de esta investigación, tratando de analizar cuáles han sido los inhibidores del proyecto en este estudio de caso concreto. Por eso a estas agrupaciones principales antes citadas, se añaden, posteriormente, pequeñas subramas para indicar diferentes tipos de inhibidores según la categoría principal. Esto ha permitido el análisis de los datos. Se abre un proceso de jerarquización y categorización que nos ayuda a entender el caso en profundidad. No obstante, aunque esta simplificación en la categorización nos hace prevenir la duplicidad, también simplifica el análisis. La realidad es mucho más complicada, y aunque percibamos que a un hecho debemos ponerle una etiqueta determinada, es probable que otras también encajen. Hemos tratado de prevenir no solo la duplicidad, sino también la complejidad; sin embargo, esto ha podido hacernos perder matices, aun así, hemos optado por ello en nuestra jerarquía. Todos los códigos utilizados, aunque han surgido de la aparición de diferentes patrones, están avalados por otras investigaciones. No hemos comenzado con ideas preconcebidas, las lecturas de los textos nos han ido guiando en las opciones tomadas. En un principio se ha comenzado con una codificación abierta, intentando identificar de una manera reflexiva e ir identificando patrones que nos llevaran a los códigos que finalmente se han obtenido (Gibbs, 2007).

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Tras el análisis pormenorizado mantuvimos una reunión con el equipo directivo del centro, con el que confrontamos nuestro análisis previo. Esta triangulación nos parecía una buena forma de validar nuestro propio análisis. Hemos tratado de ser rigurosos con el material disponible. El tema tratado es lo bastante complejo y necesita buscar elementos que garanticen la veracidad del análisis. Estos datos son objetivos en el sentido de que las palabras dichas son las que son, sin embargo, la interpretación dada en el análisis pudiera incurrir en disparidad de criterios. Las conclusiones que tomamos son interpretaciones de lo que hemos observado para tratar de comprender el caso (Slavin, 2010). Este es el motivo por el que el 13 de mayo de 2021 nos volvimos a reunir con el equipo directivo del colegio donde se había realizado la investigación. Fue una reunión en la que partici-



paron casi todos los miembros del equipo, por la tarde, tras su jornada laboral. Se les facilitó con suficiente antelación el análisis y las conclusiones. Además, se les pasó una rejilla donde deberían verificar, previamente, en cada uno de los inhibidores, con cuáles estaban de acuerdo, con cuáles no y en qué grado. Además, se les preguntó por otros inhibidores que consideraban presentes aunque no analizados en el informe presentado.

4.1. SOBRE LOS INHIBIDORES INTERNOS

Se ve el corporativismo como uno de los inhibidores más influyentes en la paralización del proyecto de cambio. Se entiende que este ha sido insano y negativo en el colegio.

Yo entiendo por corporativismo todo lo contrario a solidaridad. Tiene una connotación negativa. Es un mal enfoque del compañerismo. Lo convierte en insano. En mi opinión ha sido muy influyente (D.1).

En todas las cruces que he hecho (se refiere a la plantilla que se pasó previamente) en la única casilla que he puesto «muy de acuerdo» ha sido en el corporativismo. «Yo con tal de no dejar en evidencia a mi compañero dejo de hacer esto». Incluso, al contrario, «para no quedar yo mal voy a intentar que el otro no lo haga» (D.2).

El corporativismo hace justificar malos comportamientos de los compañeros. Es una manera de solidarizarme con el mal, no con lo que sería el bien común, sino atacar al bien de todos por los de mis propios intereses o los de mi grupo (Santos, 2000. p. 103). En esta idea de corporativismo como unión para intereses particulares y no para el bien común se sienten todos identificados.

Mi valoración también sería estar de acuerdo. Lo han utilizado para sus propios intereses. Es un obstáculo para el desarrollo del proyecto. Y se han protegido ellos y se han expresado en contra del bien común y de los objetivos propios del centro. Si hubieran buscado el interés común, hubiera sido totalmente distinto (D.3). Sería importante que se pudiera actuar con libertad y no influenciado al final por el colectivo (D.4).

Como solución, muchas veces se plantea «vamos a hacer un turno de palabras y todos vamos a dar nuestra opinión». Pero en seguida surgen las miradas como diciendo, «a ver qué vas a decir no te vayas a salir del guion» (D.1).

O simplemente con decir, «no tengo nada que decir». «Ya lo han dicho todo mis compañeros y no tengo nada que aportar». Y ahí no comete ningún error ni se ve comprometido. El corporativismo se usa solo para sus propios intereses, no para el objetivo que nos mueve a todos que es el bien de los alumnos (D.3).

El corporativismo ha sido uno de los principales inhibidores presentes. Se trata de un compañerismo mal entendido y las características que han presentado han sido:



- Es unión de una parte del claustro para necesidades particulares y no intereses generales.
- Los intereses generales se ven afectados y solo se atienden si no ponen en peligro las necesidades particulares.
- Se genera una fuerte dependencia de los miembros del grupo. Se oculta cualquier deficiencia. Los valores morales de justicia, equidad... quedan en un segundo plano.
- Se renuncia a la libertad personal, a la propia autonomía, se ve bien y se justifica el mal comportamiento de los compañeros. No se hace frente a situaciones de incumplimientos o de mala actitud.
- Hay coacción para que nadie del grupo «se salga del guion».

Aunque los fines reviertan en el bien de todos, no prioriza el grupo de pertenencia como valor supremo.

En realidad, desde el comienzo del proyecto, todo fue consensuado, sin embargo, luego parece que se nos impone. Se perdía de vista que es verdad que era más trabajo, pero estábamos haciendo una inversión para nuestro futuro. Estamos invirtiendo en más trabajo para el bien de nuestras clases, para el bien nuestro (D.4).

Con respecto al individualismo cultural, se reconoce que se ha dado. Sin embargo, no ha sido uno de los factores, según el equipo, que más han influido en la paralización del proyecto. Sin embargo, en nuestro análisis inicial aparece este factor con fuerza.

Yo lo he marcado no como «muy de acuerdo» sino como «algo de acuerdo». Darse se da, pero no ha sido decisivo para que abandonáramos el proyecto. Realmente no ha sido determinante. Sí, es verdad que el análisis es correcto, se produce que los profesores se encierran y dan sus clases a puerta cerrada sin relación con los otros. Voy manejando mi situación a mi manera. En definitiva, no ha sido lo más decisivo, pero sí que se da (D.1).

Se hace referencia a la llegada de un sustituto muy innovador, al principio todos pasaban por su clase, pero en un momento dado, se le deja al margen. Esto es lo que Santos (2020) llama «fagocitosis» del innovador:

Cuando un profesor hace un planteamiento innovador, que rompe las rutinas e interpela a los compañeros, estos suelen reaccionar descalificando a quien formula la propuesta, ya que es más difícil desmontar con argumentos la mejora que se sugiere (p. 99).

La manera de fagocitar en nuestro caso fue aplicar una etiqueta descalificadora. Se pasa a la hilaridad, se le hace el vacío, se le mantiene al margen. Desde los argumentos es mucho más complicado contrarrestar, por eso se descalifica a la figura del innovador. También aquí aparece el corporativismo con fuerza. «Si no eres de los nuestros, estamos contra ti» (Lechner, 2004).



La falta de compromiso también aparece con fuerza como un inhibidor fuerte. Desde aquí se entiende la poca participación en las reuniones. «Dinos lo que tenemos que hacer». Ante el intento de tomar decisiones juntos, no ha habido suficientes respuestas positivas participativas. Esta deseable participación no ha sido posible por diferentes factores (ausencia de liderazgo, insuficiente motivación por parte del asesor, miedo a equivocarse...). El equipo directivo, *a posteriori*, responsabiliza de esta actitud al no deseo de autonomía de los profesores. Estos eluden responsabilidad, no quieren una estructura horizontal, prefieren una más vertical y que se les diga lo que tienen que hacer:

Como equipo directivo hemos pecado de no decir las cosas más claras. Quizás lo hemos liado todavía más. Yo con este proceso lo que he aprendido es que la mayoría del profesorado no quiere libertad: «A mí dime lo que tengo que hacer, y yo lo hago.» A lo mejor lo que quieren es que se le lleve un poco más de las manos. Quizás lo mejor es que el equipo directivo piense cuál es la mejor de las opciones. No se quiere participar. Eso es lo más fácil. Lo único que has hecho es cumplir. De esta manera, si hay errores, nos equivocamos nosotros (D.1).

Con respecto a la ausencia de liderazgo, están de acuerdo en que también ha influido, aunque no de manera determinante. Se parte, como ya expusimos en el análisis de los inhibidores, de una organización bastante asamblearia. Las decisiones se tomaban en asamblea de profesores.

Vuelvo a lo de antes, éramos una organización muy horizontal, suponíamos que todos éramos muy competentes. Y resulta que muy pocos eran competentes. No ha habido realmente liderazgo (D.1).

Las relaciones son complejas. Es evidente que posiblemente el escaso liderazgo pedagógico tenga más que ver con lo acontecido de lo que el propio equipo directivo ve en este momento. Lo que sí es cierto es que se cede al claustro tanto la responsabilidad como la autoridad para tomar decisiones. Al comienzo del proyecto se cede la toma de decisiones al equipo de innovación al que pertenecen aquellos profesores que lo deseen. No existe en el centro una organización piramidal, pero sí una escasez de estructura organizativa, tal y como analizamos entre los inhibidores.

Fue una cesión total de la dirección porque en un proceso nuevo, la voz de todos es igual de importante (D.2).

Aparece con fuerza como uno de los inhibidores más influyentes la falta de compromiso por parte de un gran grupo de profesores del centro.

Lo que queremos es estar tranquilos en las clases. No conocen otra realidad. Yo he sido autónoma y sé lo que es trabajar fuera. El mayor problema es que esto no lo sentimos como nuestro (D.4).



También se ha valorado la demora como uno de los inhibidores más influyentes en el proceso. La búsqueda de recetas mágicas rápidas, en realidad unida a la falta de compromiso. En el fondo se quiere resolver un problema aquí y ahora. Además, que la solución venga dada y no cueste esfuerzo. Uno de los sustitutos era un innovador nato y se iba a su clase, no a aprender, dicen los directivos, sino a buscar fórmulas rápidas que funcionaran. Faltaba un compromiso mayor trabajando juntos hacia una reflexión profunda que realmente ayudara a la misión educativa del centro.

También pasaban por la clase de (profesor sustituto) al que le pedían recetas cuando estas llevaban un tiempo, un aprendizaje, mucho esfuerzo y mucha ilusión (D.3).

En su mencionado carácter asambleario, el centro, quizás por ser pequeño, no tenía muy delimitadas sus funciones. Su estructura organizativa, como hemos dicho, era débil. Cuando se intenta organizar un equipo directivo para dar mayor estructura al colegio se intentan unificar dos criterios: representatividad de las etapas educativas y confianza entre los miembros del equipo. Estos dos criterios parecen inviables. El intento de mayor organización se hace muy complicado.

Es importantísimo tener un equipo directivo, pero un equipo directivo en el que haya una confianza plena y un equipo que tenga un compromiso importante con el colegio, aparte de que se sienta útil. Era complicado hacer un equipo eficaz pero que a la vez fuera representativo de las etapas. Mezcla de dos cosas: confianza y representatividad. Sin esto el equipo no es eficaz. Pero cuando tú sientes que lo que se habla en el equipo directivo le va a llegar inmediatamente a todo el claustro o a una parte del claustro (se refiere a la falta de confidencialidad en el equipo directivo) al final evitas tener reuniones. Es la pescadilla que se muerde la cola. Es necesario tener un equipo directivo, pero tener un equipo directivo donde haya compromiso, representatividad, eficacia y confianza... Esto es complicado (D.2).

El corporativismo es muy fuerte y algunos directivos entienden la lealtad como un acto hacia el grupo de compañeros al que se siente perteneciente y no hacia la totalidad del centro. Se confunde la lealtad al equipo directivo con sumisión. Esta situación, no analizada con anterioridad y que aparece en esta reunión, es muy importante porque nos permite comprender la fuerte dificultad organizativa del centro. También nos permite comprender cómo diferentes inhibidores influyen unos en otros. El corporativismo, la falta de compromiso, la deficiente organización están mezclados y no siempre es fácil distinguir una cosa de otra. ¿Cuáles son los inhibidores que más han influido en el final del proyecto? El equipo lo tiene claro:

Individualismo cultural. Buscar recetas mágicas (demora) y corporativismo serían los que más han tenido que ver con el fracaso del proyecto (D.1) (D.2).



4.2. OTROS INHIBIDORES (EXTERNOS, SOCIALES Y PERSONALES DEL PROFESORADO)

Los inhibidores externos no han influido nada en la finalización del proyecto según el equipo directivo.

No han tenido que ver nada con la finalización del proyecto. Con las administraciones no hemos tenido ningún problema, tampoco con la diócesis. Se ha tenido bastante autonomía (D.2).

Los inhibidores sociales sí que han influido. Las pocas habilidades de los alumnos hacían que fuera necesaria una nueva manera de aprender y de enseñar. Sin embargo, a muchos profesores les costaba mucho el cambio. Necesitaban tener a los alumnos en silencio. Estos alumnos con dificultades pueden aprender, pero necesitan moverse. Una vez más, los inhibidores internos analizados parece que se convirtieron en potenciadores de los inhibidores sociales.

El entorno del barrio ha influido, en concreto en las pocas habilidades de los alumnos y la clara desventaja social de la que proceden. Enseñar a los alumnos habilidades sociales y a relacionarse de una manera correcta era necesario, aunque lo fácil era que estuvieran callados. Alumnos en silencio no molestan, pero también es cierto que no aprenderán a relacionarse entre ellos. Si el entorno no favorece una relación social desde el respeto y el diálogo, en la escuela no podemos optar por el silencio, sino por la educación en la convivencia.

Ellos se relacionan de la manera que se relacionan, cuando se les pide que se relacionen de una manera correcta, entonces ya les cuesta. El aprendizaje cooperativo pudo ser una dificultad, pero no echó para atrás el proyecto. Estos chicos necesitan levantarse, moverse. Veo en primaria, fundamentalmente, una excesiva obsesión por el «nene, estate sentado», «nene, no te muevas», «nene, no hables», Esto descoloca mucho al profesorado. Quizás tenga que haber algo de ruido pedagógico. Con el cooperativo había ruido (D.4) (D.1).

Con respecto a inhibidores personales del profesor, se apunta al doble currículum:

Se hacía cooperativo el día que había sesión de asesoría, el resto del tiempo no se hacía. No se estaba convencido (D.2).

Al final de la reunión se les pregunta si ven algún inhibidor más que haya estado presente. Coinciden en la falta de compromiso que ya se ha comentado y un victimismo tremendo. Hay muchas quejas y pocas propuestas de mejora. Y cuando las hay no se secundan.



5. DISCUSIÓN

Tras transcurrir poco más de un año del inicio del proyecto, grupos de profesores manifestaron malestar a la dirección. En ningún momento se mostraban en desacuerdo con el proyecto de investigación-acción. Es más, este fue en aquel momento valorado positivamente. Eran otros aspectos del día a día los que se cruzaban. Sobre el proyecto se estaba molesto por las grabaciones en vídeo de algunas clases. En un principio parecía que no se había aclarado. Según la dirección del centro, el malestar no tenía que ver directamente con la investigación, pero le afectaba directamente.

Como nos indica Lederach (1984), el conflicto tiene mala fama. Sin embargo, forma parte de nuestras relaciones sociales. Para este autor, la cuestión es que solemos percibirlo desde sus graves consecuencias y no por lo que es en sí mismo. Es cierto que el conflicto puede dañar las relaciones, enturbiar el ambiente de un centro educativo.

La mayoría de los teóricos de la «conflictología» señalan que hay dos elementos centrales en cualquier conflicto: el respeto a sí mismo (aumentarlo o protegerlo) y el poder. Debido a que la raíz más profunda del conflicto es nuestra valoración propia, entramos en el mismo con un sentido agudo, aunque a menudo inconsciente, de que nuestra significación como personas está totalmente ligada a ganarlos (Lederach, 1984, p. 44).

Sin embargo, si partimos de la premisa de que el conflicto es inevitable, no nos queda más remedio que buscar alternativas constructivas y creativas para resolverlo. «El conflicto es la interacción de personas con objetivos incompatibles» (Lederach, 1984, p. 44). Es cierto que la dificultad más importante no está tanto en el contenido del conflicto como en las propias relaciones y que la solución al conflicto está en el mismo conflicto (Salm, 1999).

Poco a poco se va generando una oposición fuerte. En principio es al proyecto, pero detrás de esta oposición es evidente una estrategia contra la propia dirección. Todo un grupo de profesores se constituye en un bloque de presión. Esta «colegialidad artificial» (Carbonell, 2014) constituye al claustro en dos grupos con intereses muy distintos y casi irreconciliables. Es una constitución en búnker. No se trata de la unión con todos para sacar adelante un proyecto, es la unión de unos contra otros, donde me constituyo en fortaleza para defender «mis o nuestros intereses», que casi nunca coinciden con los intereses de los alumnos y del centro (Bohm, 1997).

Esta balcanización termina intoxicando el centro, como así ocurrió. Solo desde el diálogo es posible poner fin a este proceso. Sin embargo, no se está dispuesto a dialogar, porque hay intereses que son difíciles de justificar y complicados de reconocer. De hecho, reconocerlos sería quedar excesivamente en evidencia, por eso, se disfraza desde otras posiciones más lógicas (Hargreaves *et al.*, 2014).

Como en todos los centros, la tarea de los equipos directivos ha estado demasiado centrada en la gestión. Diríamos que al tener tan cerca el árbol, no vieron el bosque. La cantidad de trabajo, solo en informes de convivencia que puede sufrir un centro, paraliza otras muchas cosas. Este tema es externo al centro. Se trata de formas de trabajo que vienen determinadas por la legislación. Lo que cabe en el



centro es reorganizarse, para que esta tarea burocrática que hay que hacer sea llevada a cabo de una manera más productiva (Bolívar, 2013).

En segundo lugar, el corporativismo, cuando se va alargando en el tiempo, se termina rompiendo y haciendo muy difícil cualquier tipo de diálogo. En nuestro caso, nunca se exponen las verdaderas necesidades. Entre estas y las posiciones que se plantean hay bastantes distancias. Al no haber posibilidad de un diálogo profundo, se hace muy difícil poder atender a estas necesidades y buscar puntos de encuentros (Torrego, 2007). El diálogo siempre es deseable y necesario, pero no siempre es posible.

En primaria somos una piña, si decidimos algo, vamos a una (docente 34).

Esta falta de diálogo parte del mismo equipo directivo. En un principio el grupo muestra bastante cohesión y una única dirección. Hay un alto compromiso con el colegio y con el carácter propio del centro. Cuando deciden dar mayor visibilidad a todos los grupos, se pierde en parte la confianza en el seno del equipo. Estos cambios se producen al final del proyecto, por lo que no tenemos mucha constancia de su funcionamiento interno en esta etapa.

Es cierto, como manifestaban en el momento de la triangulación final los miembros del equipo directivo, que el corporativismo ha sido quizás el factor que más ha intervenido como inhibidor en la paralización del proceso; sin embargo, no es el único. El individualismo cultural aparece con fuerza en entrevistas y observaciones. No se es capaz de preparar programaciones en equipo, las reuniones de coordinación cuestan y las únicas que son posibles son las reivindicativas. Corporativismo e individualismo van de la mano.

La cultura escolar está muy determinada por lo que algunos autores llaman cultura a modo de cartón de huevo (Lortie, 1975). Los profesores trabajan en sus aulas. Este espacio es privado, no se comparten nuevas experiencias. Las herramientas para la comunicación son débiles y superficiales.

En el centro, se toma una opción por parte de una mayoría de profesores por establecer una estructura cooperativa, pero no se termina de implantar. Algunos profesores comienzan a intentarlo, otros no. Lo que ocurre dentro del aula queda dentro del aula, pero no siempre.

Entrevistador: ¿Habéis notado este año en el colegio algo que os haya llamado la atención?

Alumno 1: Sí, el trabajo en grupo.

Alumno 2: Eso en tu clase, nosotros no lo hemos hecho.

Alumno 3: Pues nosotros tampoco.

Entrevistador: ¿En qué consiste eso del trabajo en grupo?

Alumno 1: Pues nos juntamos varios grupos y hacemos trabajos.

Entrevistador: ¿Eso ocurre en todas las asignaturas?

Alumno 1: No en todas, en algunas.

Entrevistador: ¿Os gusta el trabajo el grupo a la clase?

Alumno 1: Sí porque es más dinámica.



Entrevistador: ¿Cómo se aprovecha más el tiempo, en grupo o de forma individual?

Alumno 1: En grupo.

Alumno 4: El trabajo en grupo me parece mejor. Nos comunicamos más los alumnos y nos ayudamos más entre nosotros.

Alumno 5: En primero de ESO también se está trabajando en grupo. En lengua.

Alumno 1: Es más divertido trabajar con alguien que trabajar solo.

(Reunión con el consejo de alumnos del centro el 10 de septiembre de 2018).

Los alumnos manifiestan las diferencias en la implantación de un acuerdo común en las diferentes clases. Se hace muy complicado el seguimiento de compromisos comunes. Lo que ocurre en cada aula parece que no tiene mucho que ver con lo que ocurre en otras. Tras comenzar el proceso conjunto de investigación-acción nos ponemos de acuerdo en los focos y en las acciones que se realizan; sin embargo, no todos asumen estas acciones pactadas de la misma manera. Parece haber un gran abismo entre lo que se dice en la reunión común y lo que luego ocurre en las aulas. Se detecta una inercia hacia la no colaboración con otros compañeros. Este aislamiento de cada profesor en su aula funciona realmente como un gran inhibidor de cualquier cambio emprendido. Todo se decide juntos en un proceso altamente participativo, pero todo se para en el aula, donde, en soledad, sigo haciendo oídos sordos y repito viejas rutinas con mis alumnos.

Todo lo que se hace en el centro tiene consecuencias. Pero estas no son nunca inmediatas. En educación los procesos son lentos. A veces ocurre que la desmotivación puede darse a causa de lo que llamamos demora. Desde que se comienza a implantar un proyecto hasta que este forma parte de la cultura del centro, puede pasar bastante tiempo (Senge, 1992).

Ellos creían que el aprendizaje cooperativo se iba a poner en marcha sin esfuerzos complementarios. Pensaban que iban a llegar a la clase con una fórmula y aplicándola, el aprendizaje cooperativo iba a tirar adelante. Tú y yo sabemos que eso no es así, el trabajo cooperativo necesita un tiempo de adaptación de los alumnos, te tienes que preparar, tienes que leer. Ellos lo querían rápido, pero eso no existe. No estaban dispuestos y desistieron (docente 29 en noviembre de 2020 tras la finalización del proyecto).

La información que nos proporciona este profesor es clarificadora. Es la impresión que también se nos da desde otros ámbitos. Se quieren fórmulas que funcionen eficaz y automáticamente. No se está dispuesto a esperar. Buscamos soluciones rápidas e inmediatas. Pero ¿existen en educación?

Los inhibidores internos tocan de lleno el *statu quo* del docente en el centro. Esto hace que se genere malestar. Por ello, no hay cambio sin diálogo con sinceridad y en profundidad.

También aparece en nuestro marco teórico un menor peso de los factores externos. Es cierto que la falta de autonomía y los numerosos cambios legislativos influyen en la vida de los centros. Todos deseáramos un pacto educativo que diera estabilidad al sistema. Pero en ningún momento han aparecido estos como determinantes en la paralización de la investigación.



Lo que realmente falla es la creencia en el nuevo modelo. Este ha sido aceptado por todos, pero no se termina de creer en él. Realmente la observación estaba pensada con un doble objetivo: por un lado, recoger datos para la investigación-acción que se había comenzado y, por otro lado, poder ayudar a los profesores, comentando con ellos cada sesión de clase. Para ello, se les hacía llegar un informe con lo observado y conclusiones a modo de sugerencias. ¿Por qué entonces se ve como una amenaza? En primer lugar, no se ha invadido ninguna clase, ni ningún espacio sin el permiso explícito de profesores y directivos. Al comienzo del proyecto se pactan las herramientas básicas del proyecto de investigación-acción. En los comienzos no supone ningún problema. Pero como ya hemos indicado, conforme avanza el proyecto, el ambiente se va enrareciendo.

6. CONCLUSIONES

Terminada la investigación, reflexionando con los propios protagonistas, hemos llegado a una serie de conclusiones que de alguna manera nos ayudan a tomar tierra y a centrarnos en lo fundamental, buscando siempre una comprensión profunda del caso. Estas conclusiones son:

6.1. LOS INHIBIDORES NUNCA ESTÁN AISLADOS

Podemos decir que, de una manera u otra, han existido en mayor o menor medida diferentes tipos de inhibidores que han afectado al proceso. Aquellos que se relacionan más con aspectos culturales del centro como son los inhibidores internos, el individualismo o el corporativismo han sido mucho más influyentes a la hora de paralizar el proyecto que otros externos como la falta de autonomía o las sucesivas leyes educativas, que no han afectado. Han aparecido en los datos analizados con mucha fuerza unos y prácticamente los externos han sido inexistentes. Los inhibidores sociales también han tenido mucho peso, especialmente los relacionados con el entorno del centro, aunque no han sido tan determinantes como los factores internos mencionados. Estos inhibidores sociales serán más o menos determinantes y vistos como un reto o un inhibidor, dependiendo de la actitud de la propia comunidad educativa y como se gestionen los procesos de I-A.

Por tanto:

- No hay una causa única, sino una combinación de varias.
- Siendo el corporativismo, la falta de compromiso y el individualismo cultural las causas que más aparecen, siempre están presentes en diferentes proporciones otros inhibidores.
- Estos inhibidores fundamentales se han hecho más fuertes con la presencia de otros que, no estando tan presentes ni habiendo supuesto en sí mismos una amenaza, los han fortalecido.



- Es fundamental la reflexión conjunta que nos haga conscientes del mapa de inhibidores presentes en cada momento del proceso de innovación con la finalidad de atenderlos.

6.2. NO HAY RESPONSABLES ÚLTIMOS

Dependiendo de a quien se pregunte, puede ponerse el acento en unos u otros en cuanto a la responsabilidad de lo ocurrido. Para unos, el asesor no dejó suficiente autonomía al equipo y fue excesivamente riguroso con el método de la investigación-acción y con las herramientas de recogida de datos pactadas desde el principio. Para otros, la dirección y el equipo directivo tuvieron mucho que ver con el final del proyecto, ya que no escuchaban suficientemente a los profesores. Otros piensan que un grupo de profesores que realmente no querían dedicar más tiempo ni más trabajo al colegio frenaron el proyecto. Para muchos, los verdaderos responsables de la finalización del proyecto fueron el entorno, los alumnos y las familias que no se implicaban. Entorno, familias y chicos que ya estaban allí con esas características cuando llegó el colegio y al que este quería dar respuestas concretas y válidas. ¿Quiénes entonces fueron los responsables de crear los inhibidores? Claramente las dificultades para un diálogo adecuado entre todas las partes. Por un lado, se hace necesario un diálogo sincero donde necesidades y posiciones se identifiquen y clarifiquen (Torrego 2007). Por otro lado, todos deben tener clara la visión, misión y los valores sobre los que se quiere trabajar. Una vez que esto esté clarificado y aceptado por todos, es el momento de ver el cómo y el cuándo. También los ritmos son pactables.

Cuanto más se tarde en ver la importancia de no cerrar en falso un conflicto, más se abrirán las heridas, se profundizará en el mismo y más costoso se hará divisar una verdadera visión compartida en el horizonte que nos aúne a todos. Se hace necesario avanzar en el diálogo para llegar a las causas profundas que pueden tener su origen en intereses, necesidades no satisfechas. Estos elementos, sean conscientes o no, pueden constituir una amenaza por su no satisfacción. Esta situación hará surgir estrategias diversas orientadas a la no colaboración en el proyecto de innovación. Para ello es conveniente que las cosas importantes se hablen cuando todos los interlocutores se hallan presentes, evitar el corporativismo avanzando hacia la cooperación. El diálogo necesita respeto y humildad por parte de todos y sobre todo escucha y apertura. Cuando no se escucha y se arma continuamente uno con sus propios argumentos, no se avanza, nos atrincheramos; por eso intentar comprender lo que dicen los demás y por qué lo dicen es necesario para un buen diálogo.

En conclusión:

- Deberíamos conseguir una mayor colegialidad y cooperación en las relaciones profesionales del profesorado.
- Evitar la polarización de un «ellos» y «nosotros» para un único «todos nosotros».
- Huir del atrincheramiento de los argumentos para abrirse a una escucha activa y abierta.



- Clarificar intereses y necesidades no cubiertas y que pueden estar en el fondo de los conflictos que impiden los proyectos de innovación.

6.3. FLEXIBILIDAD EN LA METODOLOGÍA

Ante la falta de tiempo para la reflexión, es necesario, cuando se crea oportuno, parar el proceso durante tiempo necesario para dialogar, volver a acordar, reflexionar juntos y ponernos de acuerdo. Seguir con el proceso tal cual puede ser contraproducente. Por eso, en esos periodos de reflexión, se pueden hacer los cambios que sean necesarios a la metodología; lo importante es la visión que se quiere alcanzar y no los métodos en sí mismos. Lo importante es la mejora, la inclusión, la convivencia, el rendimiento académico de los alumnos. Todo lo demás debe ir adaptándose en ritmos y espacios a este objetivo común a largo plazo.

Por este motivo, reconocer cuanto antes los inhibidores que van apareciendo se hace crucial en el proceso de cambio. Los inhibidores van anulando los efectos positivos de los elementos de cambio que se van efectuando, los ralentizan y a veces, incluso, paralizan. Por ello es necesario, en procesos de reflexión, detectarlos juntos cuanto antes para así poder bloquearlos.

Por lo tanto:

- La metodología (investigación-acción participativa) tiene que adaptarse en cada momento a las circunstancias que se están viviendo, incluso hay momentos en los que el proceso conviene que se pare para atender ciertos inhibidores presentes.
- La reflexión durante el proceso nos permitirá una mayor flexibilización para dar respuesta a las dificultades que surjan.
- Reconocer los inhibidores que van apareciendo es importante para el proceso de cambio, lo que implica que los inhibidores serán compañeros en el viaje de la innovación y por esa misma razón defendemos realizar un chequeo continuo del proceso tratando de descubrirlos y atenderlos.

6.4. CENTRARSE EN LOS PROBLEMAS DE LOS ALUMNOS

Ha sido excesivo el enfoque en los problemas de los propios profesores, que, siendo importantes, no están en la misión ni en la visión de un centro. Nadie duda de que las condiciones laborales tienen que ser óptimas. En nuestro país, estas están reguladas por el estatuto de los trabajadores y por los diferentes convenios.

Con los datos recogidos en la mano, la mayoría de los elementos que aparecen en nuestra investigación tienen que ver más con las necesidades de los profesores que con las de los alumnos. Esto supone una desviación del centro de atención. En un principio se pone el foco en el rendimiento académico y la convivencia. Como no podía ser de otra manera, el objetivo está puesto en lo nuclear del colegio. Sin embargo, durante el proceso, este se va desviando a otros tipos de problemas más



laborales y sindicales. Se decide poner en marcha la implantación del aprendizaje cooperativo y el Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia, pero lo importante es si tenemos más trabajo o no, si se nos pide más reuniones o no, si tenemos que venir unas horas u otras... O sea, un radical desvío del foco desde los alumnos hasta los profesores. Este narcisismo docente es totalmente nocivo y paralizante. Por eso definimos que no es posible un proyecto de innovación si no ponemos en el centro del proceso a los verdaderos protagonistas: nuestros alumnos y nuestras familias. Con esto no estamos diciendo que las condiciones laborales dignas no se cumplan, que las horas laborales según el convenio se respeten. En realidad, nadie se quejaba de tener que venir más horas de las establecidas, las quejas eran por venir durante las horas complementarias que exigía el mismo convenio laboral. Era un problema de organización interna, de luchas laborales; y cuando las energías están puestas en este lugar, no quedan muchas para dedicarlas a lo esencial.

En un país con una educación altamente politizada y sindicalizada, donde parece imposible una ley de educación para todos, donde se sirve a intereses que no siempre son los de los alumnos, en cada centro nos encontramos con la reproducción social de lo que ocurre a gran escala (Enguita, 1999). Micropolíticas de pasillos, enfrentamientos de bloques de poder, y mientras tanto los auténticos problemas sin atender ni solucionar.

La acción colectiva, la agregación de voluntades individuales en un corporativismo desmesurado, es mucho mayor que la suma de las voluntades individuales. Es verdad que hay magníficos profesionales en este centro y no son excepciones, más bien es lo normal. Gente vocacional, sabedora del servicio social que prestan en un barrio muy complicado, grandes profesionales que entregan lo mejor de sí mismos. Incluso en el claustro son mayoría. Sin embargo, el punto de inflexión nos lo dan las uniones nocivas que a toda costa habría que evitar.

Igual que las malas hierbas se imponen sobre el trigo, le quitan el agua y le tapan el sol, así, los enseñantes sin vocación ni responsabilidad se imponen hoy a los que las tienen. Quizá porque no hemos sabido aplicar la vieja máxima campesina, recogida hasta en la Biblia: separar el trigo de la cizaña (Enguita, 1999).

6.5. LA GESTIÓN DEL CAMBIO

Cualquier gestión de cambio adquiere tal complejidad que se hace necesario a nivel interno un profesional al que se le facilite la suficiente formación y disponibilidad horaria para que coordine los procesos que se inicien en el centro. Este profesional sigue los proyectos, alerta de las dificultades. Desde el equipo directivo organiza reuniones, jornadas de reflexión, hace seguimientos de los procesos. La persona encargada deberá formarse adecuadamente para implementar el centro como una organización inteligente. Deberá ser un gestor del cambio y conocer los diferentes inhibidores que pueden aparecer y cómo hacerles frente.

Esto supone un cambio en la organización para que lo importante, aunque no urgente, no sea siempre el aspecto sacrificado en el día a día del centro educativo. No es papel del director ni del asesor externo, ni de la orientación ni de ningún otro



cargo ya repleto de responsabilidades. Estos profesionales ya están dedicados a la gestión del día a día. Se trata de separar lo más posible estos proyectos de la gestión diaria y darles sus espacios y sus tiempos. Sin estas premisas se hace muy complicado cualquier cambio.

Pero que busquemos la forma de gestionar el proceso a través de un equipo de responsables y de un coordinador o gestor de cambio no significa que todos hagamos nuestro el cambio. Todos deben participar y todos deben sentirlo suyo.

Finalmente, con respecto a las debilidades de este estudio hay que destacar las escasas investigaciones de carácter empírico que se han encontrado. No es demasiado extensa tampoco la literatura sobre resistencias al cambio en el mundo educativo. Al comienzo se trataba de una investigación-acción participativa. Los datos recogidos durante el proceso tuvieron que ser complementados con la devolución de los resultados a los participantes. Dado el conflicto alcanzado, no siempre fue posible entrevistarnos con todos los protagonistas.

RECIBIDO: junio de 2022; ACEPTADO: diciembre de 2022



BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO CARMONA, C. (2014). «Familia escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar». *Rase Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7 (2), 395-409.
- BIANCHI, A.E. (1981). «La resistencia al cambio educativo». *Aula Abierta* (33), 11-20.
- BOHM, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2010). «La autonomía de los centros educativos en España». *Participación educativa* (13), 8-25.
- BOLÍVAR, A. (2013, julio). «La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo», en ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Universidad de Deusto, San Sebastián, España, vol. 1.
- BURNS, A. y WESTMACOTT, A. (2018). «Teacher to researcher: Reflections on a new action research program for university EFL teachers». *Profile Issues in Teachers Professional Development* 20 (1), 15-23.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- CARBONELL, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- CLIMENT, N., ROMERO-CORTÉS, J.M., CARRILLO, J., MUÑOZ-CATALÁN, M. y CONTRERAS, L.C. (2013). «¿Qué conocimientos y concepciones movilizan futuros maestros analizando un vídeo de aula?». *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 16 (1), 13-36.
- CÓRICA, J.L. (2020). «Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto». *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*.
- COVEY, S. (1989). *Los siete hábitos de las personas altamente efectivas*. Grijalbo.
- DARMAWAN, A.H. y AZIZAH, S. (2020). «Resistance to change: Causes and strategies as an organizational challenge». In *5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPH 2019)* (pp. 49-53). Atlantis Press.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2001). «Asesoramiento y encuentro profesional en el aula». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 93-118. <http://www.ugr.es/~recfprof/rev51ART5.pdf>.
- ELLIOT, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (1994). *Profesores y escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones pedagógicas.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). «¿Es pública la escuela pública?». *Cuadernos de Pedagogía*, (284), 76-81.
- FULLAN, M. (2019). *La dirección escolar. tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- GARCÍA-CABRERA, A.M., ÁLAMO-VERA, F.R. y GARCÍA-BARBA HERNÁNDEZ, F. (2011). «Antecedentes de la resistencia al cambio: Factores individuales y contextuales». *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 14 (4), 231-246.
- GIBBS, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- KVALE, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.



- LECHNER, N. (2004). «¿Cómo reconstruimos un» nosotros?». *Revista Foro*, (51), 42-58.
- LEDERACH, J.P. (1984). *Educación para la paz*. Fontamara.
- LORTIE, D. (1975). *The schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- MONTALVO SABORIDO, D., MONGE LÓPEZ, C. y TORREGO SEIJO, J.C. (2018). *Marco general de la innovación educativa en España: legislación, formación, teoría e investigación. Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. Síntesis.
- PÀMIES ROVIRA, J., SENENT SÁNCHEZ, J.M. y ESSOMBA GELABERT, M.A. (2016). «El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España». *Relieve. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 22(2).
- PAREDES LABRA, J. (2004). «Cultura escolar y resistencia al cambio». *Tendencias Pedagógicas*, (9), 131-142.
- PEÑA TRAPERO, N. y PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (2019). «Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (lesson study): Estudio de un caso». *Revista Complutense de Educación*.
- PORRAS VALLEJO, R. (1993). «Bases para una investigación de la resistencia al cambio educativo desde una perspectiva cultural». *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (10), 61-78.
- SABORIDO, D.M., LÓPEZ, C.M. y SEIJO, J.C.T. (2018). «Marco general de la innovación educativa en España: legislación, formación, teoría e investigación», en *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 47-86). Síntesis.
- SALM, R. (1999). *La solución de conflictos en la escuela*. Magisterio.
- SÁNCHEZ CONTRERAS, I., PELCASTRE VILLAFUERTE, B.E. y PORTA I ALEJANDRE, A. (1996). «Educación y neoliberalismo». *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 14, 147-168.
- SANTOS GUERRA, M.Á. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.
- SARASON, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Octaedro.
- SENGE, P.M. (1992). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica.
- SICILIA, G. y RODRÍGUEZ, R.S. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces.
- SILVERO-MIRAMÓN, M. (2007). *Estrés y desmotivación docente: El síndrome del «profesor quemado» en educación secundaria*.
- TAMAYO VALENCIA, A. (2004). «La calidad de la educación (entre banqueros y pedagogos)». *Apuntes del Cenes*, 123-136.
- TORREGO, J.C. (2007). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (2009). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Grao.
- TORREGO, J.C. (coord.) (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. La participación de las familias y el alumnado*. Madrid: Consejo Escolar. Consejería de Educación e investigación. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016449.pdf>.
- VAELLO, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Grao.
- VILA, I. (1998). *Familia y escuela: Dos contextos y un solo niño*. Universidad de Girona, Departamento de Psicología, 27-38.
- WOOD, P. y SMITH, J. (2018). «Investigar en educación. conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación». *Educatio Siglo XXI*, 36 (1), 263-266.



JÓVENES HOMOSEXUALES. LOS ESTEREOTIPOS Y LA SALUD MENTAL

Francisco Sala Millán*, Sara Conde Vélez**,
Manuel Delgado García*** y Francisco Javier García Prieto♦
Universidad de Huelva

RESUMEN

Los cambios en la etapa de la adolescencia (físicos y mentales) pueden verse afectados por los estereotipos sociales, actuando negativamente en el bienestar mental y físico, como ejemplo, a los jóvenes homosexuales. El objetivo de esta investigación se orientó a analizar el nivel de aceptación de los estereotipos homosexuales dentro del colectivo homosexual y determinar cómo puede afectar en la salud mental de los mismos. A través de un estudio cuantitativo, la recogida de datos se lleva a cabo con un instrumento basado en investigaciones previas, (n= 96), perteneciente a Andalucía. Los resultados muestran que los estereotipos siguen presentes en los jóvenes homosexuales, negativamente. Las conclusiones indican que las personas homosexuales temen a mostrarse como realmente son debido a los estereotipos sociales aceptados.

PALABRAS CLAVE: adolescentes, estereotipos, homosexualidad, jóvenes y salud mental.

YOUNG HOMOSEXUALS.
STEREOTYPES AND MENTAL HEALTH

ABSTRACT

Changes in the stage of adolescence (physical and mental) can be affected by social stereotypes, acting negatively on mental and physical well-being, for example, young homosexuals. The objective of this research was oriented to analyze the level of acceptance of homosexual stereotypes within the homosexual group and determine how it can affect their mental health. Through a quantitative study, data collection is carried out with an instrument based on previous research, (n= 96), belonging to Andalusia. The results show that stereotypes are still negatively present in young homosexuals. The conclusions indicate that homosexual people fear to show themselves as they really are due to accepted social stereotypes.

KEYWORDS: teenagers, stereotypes, young people, homosexuals and mental health.



INTRODUCCIÓN

Los estereotipos son conceptos, creencias o normas que adoptan y canalizan las personas de manera cultural desde casi el nacimiento, los cuales pueden llegar a crear etiquetas negativas según el género o el sexo (Colás y Villaciervos, 2007; Moreno *et al.*, 2017; Porto Castro y Mosteiro García, 2017). La etapa de la adolescencia es una de las más importantes para el desarrollo de conceptos tales como la sexualidad, el género, la identidad de género y la orientación sexual. Martell *et al.* (2018) relacionan el desarrollo sexual, la interacción de factores importantes como puede ser la aceptación física, el descubrimiento de necesidades sexuales y relaciones con las mismas con los adolescentes, puesto que se encuentran en una etapa en constante observación y enjuiciamiento por el grupo de iguales y de familiares cercanos, llegando de este modo a considerarse la adolescencia como un ámbito importante para la identidad personal y social de los adolescentes en la que interactúan de manera constante los estereotipos sociales. Estudios como el de Perry & Pauletti (2011) y Velázquez e Ito (2019) enlazan estos estereotipos creados en su mayoría por personas heterosexuales y cómo pueden mostrar una imagen errónea de colectivos minoritarios como pudiera ser el homosexual. Las personas homosexuales que se ven afectadas por estos tópicos sufren algún tipo de daño psicológico, pudiéndose deber a la discriminación o situaciones pasadas o presentes como víctimas de algún suceso en que se vieran involucradas (Gómez y Barrientos, 2012).

¿Y qué se dice de la homosexualidad? Benitez *et al.* (2017) la describen como una orientación sexual, donde las personas sienten atracción por otras de su mismo sexo o género, sin olvidar que ha sido una orientación que ha sufrido de manera constante y cultural de prejuicios, llegando incluso a la exclusión o rechazo por identificarse con la orientación homosexual. Las personas homosexuales presentan una serie de conflictos causados por las confusiones que puede llegar a generar el sentir atracción por una persona de su mismo sexo (Bardi *et al.*, 2005). Troiden (1989) estableció cuatro etapas por las cuales los jóvenes homosexuales atraviesan y que hoy en día siguen teniendo valor; estas cuatro etapas no han de sucederse de manera lineal necesariamente:

- a) La primera etapa tiene que ver con la sensibilización, en la cual aparecen ciertos sentimientos contradictorios en lo que respecta a sentimientos hacia otras personas.
- b) La segunda etapa sería la confusión de la identidad para muchos jóvenes homosexuales, la simple idea de ser homosexual puede llegar a generarles sentimientos de ansiedad o incluso los puede llevar a buscar curas inexistentes y erróneas.

* E-mail: francisco.sala843@alu.uhu.es.

** E-mail: sara.conde@dedu.uhu.es.

*** E-mail: manuel.delgado@dedu.uhu.es.

♦ E-mail: fjavier.garcia@dedu.uhu.es.

- c) La tercera etapa que establece el mismo autor es la aceptación de la identidad, suele suceder en el momento en el que la persona homosexual comienza a conocerse a través de experiencias homosexuales y empieza a adquirir conocimiento sobre la homosexualidad.
- d) Por último, está el compromiso que suele estar ligado a la etapa de adultez, puesto que ocurren ciertas circunstancias que ayudan a que haya una mayor aceptación personal y hay circunstancias o sentimientos que pueden controlar con mayor naturalidad.

Se ha observado en diversas investigaciones (Barrientos *et al.*, 2017; Serrano y Olave, 2017) que los hombres homosexuales presentan mayores niveles de depresión y malestar psicológico frente a los hombres heterosexuales, pudiendo estos mismos llegar a ideaciones suicidas. Estos últimos autores enlazan el suicidio como provocación, por la falta de ciertos mecanismos de confrontación ante situaciones sobrevenidas, siendo la conducta suicida una vía de liberación de presiones sociales, del grupo de iguales, familiares, etcétera. Esta conducta se podría prevenir y ser estudiada por profesionales de la salud mental, como apunta Gabilondo (2020). Respecto a la prevención de suicidio se hace notar el trabajo realizado por profesionales del campo de la salud mental y cómo sus investigaciones tienen sus frutos y son capaces de reducir esas conductas suicidas. Las estrategias de prevención que se desarrollan necesitan el apoyo de otras áreas además de la salud mental. En la investigación de Serrano y Olave (2017) se establecen tres etapas por las cuales pasa una persona con ideas de suicidio y que puede ser de gran utilidad para identificar si una persona tiene esos pensamientos y en qué momento se encuentra. Esos tres niveles son: el primero, la ideación suicida, en la que la persona tiene deseos y pensamientos de cómo poder llegar a atentar sobre su propia vida; el segundo nivel es el intento de suicidio; en este punto la persona ejecuta algunos de esos pensamientos con actos de autolesión buscando satisfacción en ello y buscando la muerte; y finalmente, el tercer nivel es aquel en el que el suicidio finalmente es consumado, que, como bien indica su nombre, la persona finalmente consigue su objetivo de quitarse la vida y el cual debemos intentar prevenir en cualquier circunstancia o situación.

Para conocer el estado de la salud mental de las personas, uno de los indicadores más conocidos es el bienestar psicológico (García *et al.*, 2020). Los mismos autores nos explican que este bienestar psicológico se divide en seis elementos que son de gran utilidad para que las personas puedan alcanzar una buena salud mental y un crecimiento personal positivo, brevemente son la autoconcepción, sentir cierta autonomía en su vida persona, dominar el entorno, lograr relaciones sociales favorecedoras, tener objetivos de vida y tener sensación de estar obteniendo cierto crecimiento personal. Gómez y Barrientos (2012) llevaron a cabo un estudio en el que se realizaron encuestas a las personas homosexuales para saber si habían sido víctimas de violencia y discriminación, en comparación con las personas heterosexuales, llegando a comprobar que existe una diferencia social entre ambos y que podría ser un factor negativo en el bienestar de las personas homosexuales. En el estudio de Martín (2017), se pudo mostrar que para las personas homosexuales la etapa más frágil es en la que pueden optar por actos que atenten contra su bienes-



tar mental y ese periodo está comprendido entre los 15 y 21 años, pudiendo llegar incluso a la edad de 25 años.

Se han hallado investigaciones relacionadas con la salud mental y homosexualidad, como las de Barrientos *et al.* (2017), García *et al.* (2020), Gómez y Barrientos (2012), Granados y Delgado (2008) y Ortiz y Mendoza (2020). En estos estudios, la cuestión principal es la salud mental, el estado de esta en personas homosexuales y en qué nivel de satisfacción están con su bienestar mental. Es cierto que no es fácil encontrar estudios que realicen un análisis pragmático de la situación, ya que como temática objeto de estudio es muy reducida.

Por otro lado, tenemos trabajos que se han llevado a cabo sobre los estereotipos de género y homosexuales. En este sentido, es fundamental mencionar las derivadas de estudios como el de Caricote (2006), Colás y Villacervos (2007), Velázquez e Ito (2019) o Zambrano *et al.* (2017). En relación con los estereotipos es cierto que hay un incremento en la investigación en los últimos años, lo cual permite contrastar más datos. Es por ello por lo que es de interés el estudio de ambos temas unidos en una única investigación, y mostrar datos relevantes que los relacionen y aporten información útil para futuros trabajos en la misma línea de investigación,

En línea con lo anterior los objetivos que se pretenden alcanzar con esta investigación son:

1. Analizar el nivel de aceptación de los estereotipos homosexuales dentro del colectivo homosexual.
2. Conocer cómo afecta en la salud mental ser una persona homosexual.
3. Estudiar la correlación entre los estereotipos y la salud mental en personas del colectivo homosexual.

MÉTODO

El método que sigue este trabajo es de naturaleza cuantitativa, de tipo encuesta con un diseño transversal, enfoque descriptivo y correlacional.

Población y muestra

El objeto de estudio ha sido la población joven homosexual con edades comprendidas entre los 15 y 26 años de la comunidad autónoma andaluza. La muestra ha sido seleccionada con un muestreo no probabilístico, por bola de nieve. En la muestra obtenida han participado un total de 96 personas con una edad media de 21,28 años de edad (DT= 2,09). Para caracterizar el perfil de dicha muestra, a continuación, se describen algunas características de la misma: en referencia al sexo, han participado un total de 32 hombres (33,3%) y 61 mujeres (63,5%), clasificados como otro, 3 personas (3,1%) de la muestra total. Por otra parte, los porcentajes referidos a la procedencia muestran que el 56,3% son de procedencia ligada a núcleos urbanos (54 personas) y el 43,8% de procedencia ligada a núcleos rurales



(42 personas). En cuanto a la ocupación académica o laboral, el 84,4% estudian y el 15,6% trabajan.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario (ver anexo II) formado por dos escalas tipo Likert con 6 opciones de respuestas, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 6 totalmente de acuerdo.

El cuestionario creado fue inspirado en la investigación de Colás y Villacieros (2007), en este estudio se identifican los estereotipos de género que han interiorizado los jóvenes y adolescentes. También se revisaron diferentes documentos del colectivo LGTBI –lesbianas, gais, transexuales, bisexuales e intersexuales– (Estereotipos gay, 2020; Nani, 2020). El instrumento fue revisado por un grupo de tres expertos, formado por una persona perteneciente al área de método de investigación y diagnóstico de la Universidad de Huelva, la cual se centró en cuestiones metodológicas del instrumento, y otras dos personas representantes del colectivo LGTBI, las cuales valoraron la pertinencia y claridad del contenido de los ítems, analizaron palabras, expresiones y aspectos relacionados con el colectivo homosexual. Los resultados de este procedimiento generaron ciertas modificaciones de menor importancia en la redacción de varios ítems.

Las escalas resultantes son:

- Escala Estereotipos: compuesta por 12 ítems.
- Escala de Salud Mental: compuesta por 8 ítems.

A las que se unen otra serie de cuestiones ligadas a la identificación de variables sociodemográficas: sexo (1= hombre, 2= mujer, 3= otro), la edad, procedencia (rural/urbana) y ocupación (estudia/trabaja).

Con objeto de garantizar ciertas propiedades psicométricas del instrumento, se procedió al estudio de la confiabilidad del mismo a través del Alfa de Cronbach, para la escala completa y para las dos escalas. El instrumento mostró un buen funcionamiento inicial en la muestra aplicada, se obtuvo un Alfa de Cronbach para las dos escalas de ,83 (20 elementos). El Alfa de Cronbach también mostró buenos valores para cada una de las escalas utilizadas (Estereotipos: Alfa= ,88; Salud Mental: Alfa= ,79). Se examinó el índice de discriminación de los ítems, a través del índice H. Todos los ítems obtuvieron correlaciones próximas o superiores a ,50. Así pues, del mismo modo no se identificaron ítems problemáticos y no fue necesaria la eliminación de ninguno, ya que no mejoraba la fiabilidad del instrumento.



Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para el inicio de la recogida de datos, se atendió a las propiedades del tipo de muestreo utilizado, accediendo a personas homosexuales cercanas que pudieran ayudar y facilitar la búsqueda de otros informantes claves para administrarles el cuestionario.

Haciendo uso de las nuevas tecnologías, el cuestionario se diseñó de manera *on-line*, a través de google formularios, y se publicó en el foro universitario de la Universidad de Huelva a través de canales como la aplicación Facebook, mediante perfiles de la aplicación de Instagram. En todos los lugares que ha sido publicado se ha especificado de manera clara que está destinado a personas homosexuales jóvenes. Aplicaciones como Instagram y Facebook son usadas de modo diario por jóvenes, por lo que han sido de gran utilidad para alcanzar el objetivo de la investigación.

A los participantes se les comentó, al inicio del cuestionario, que era voluntario y totalmente anónimo y confidencial, y se les informó de que podrían dejar de hacerlo en cualquier momento sin que eso tuviera repercusión alguna para ellos (anexo 1).

Los datos recogidos a través del cuestionario han sido tratados de manera estadística, realizando un análisis descriptivo, obteniéndose la media y desviación estándar, así como los valores máximos y mínimos disponibles de cada uno de los ítems de las escalas. De la misma manera, también se ha realizado un estudio exploratorio correlacional de Pearson en el que se relacionan ambas dimensiones, tanto salud mental como estereotipos. Todos los datos resultantes han sido procesados por el programa SPSS versión 23.

RESULTADOS

Se presentan los resultados atendiendo a los análisis efectuados:

Análisis descriptivo de los ítems

Todos los ítems de ambas escalas muestran suficiente variabilidad, ya que todos presentan el valor mínimo y máximo disponible. No obstante, la mayoría de las personas participantes han mostrado un gran consenso en torno a valores de totalmente en desacuerdo con las afirmaciones planteadas en estereotipos (tabla 1).

Los tres ítems que han alcanzado mayores puntuaciones están relacionados con aspectos visibles, es decir, se centran en lo físico y aquello que otras personas pueden ver a simple vista. El ítem «Los hombres homosexuales se ocupan más que los hombres heterosexuales de su apariencia y belleza» es el que mayor puntuación ha obtenido, presenta una media de 2,98 y una desviación estándar de 1,36, siendo el ítem con mayor diversidad de respuestas y un consenso menor. El ítem «Los hombres homosexuales son más susceptibles a llorar en espacios públicos que los hombres heterosexuales» presenta una media algo menor, pero próxima a los valores del ítem anterior (Media=1,92, DT= 1,17). El ítem «En las parejas homosexuales una persona hace de hombre y otra de mujer» muestra una menor media (1,33) y menor desviación estándar de 1,04 siendo valores similares a los ítems que los siguen a continuación.



TABLA I. DATOS DESCRIPTIVOS SOBRE ESTEREOTIPOS						
ÍTEMS	MEDIA	MEDIANA	MODA	D.T	MÍNIMO	MÁXIMO
1. Los hombres homosexuales se ocupan más que los hombres heterosexuales de su apariencia y belleza.	2,98	3,00	4,00	1,36	1,00	6,00
2. Los hombres heterosexuales están más capacitados que los hombres homosexuales para desempeñar tareas técnicas y mecánicas.	1,20	1,00	1,00	,679	1,00	6,00
3. Las mujeres heterosexuales están más capacitadas que las mujeres homosexuales para el desempeño de tareas organizativas y cooperativas.	1,10	1,00	1,00	,570	1,00	6,00
4. Los hombres homosexuales son más susceptibles a llorar en espacios públicos que los hombres heterosexuales.	1,92	1,00	1,00	1,17	1,00	6,00
5. La homosexualidad es algo adquirido, pudiendo ser modificable o contagioso.	1,10	1,00	1,00	,570	1,00	6,00
6. La homosexualidad presenta un peligro para la estabilidad de valores y normas sociales y se percibe como inmoral y sucia.	1,09	1,00	1,00	,563	1,00	6,00
7. La homosexualidad es una enfermedad y se puede curar.	1,06	1,00	1,00	,519	1,00	6,00
8. Las personas homosexuales no pueden tener relaciones estables.	1,11	1,00	1,00	,678	1,00	6,00
9. En las parejas homosexuales una persona hace de hombre y otra de mujer.	1,33	1,00	1,00	1,04	1,00	6,00
10. Todos los homosexuales son afeminados y todas las lesbianas masculinas.	1,21	1,00	1,00	,698	1,00	6,00
11. Las mujeres homosexuales se sienten atraídas por todas las mujeres y los hombres homosexuales se sienten atraídos por todos los hombres.	1,16	1,00	1,00	,690	1,00	6,00
12. Las personas homosexuales son unos depredadores sexuales.	1,17	1,00	1,00	,695	1,00	6,00

Nota: DT= desviación típica.

Todos los ítems restantes de la dimensión de estereotipos muestran una desviación estándar concentrada en valores menor que uno y una media que está en torno a valores de 1,1 y 1,2. Mostrándonos estos resultados que hay mayor consenso en torno a valores cercanos a totalmente desacuerdo con la afirmación planteada sobre los estereotipos. El ítem con mayor consenso ha sido «La homosexualidad es una enfermedad y se puede curar», en esta afirmación todos los participantes han elegido de opción de respuesta valores en torno a totalmente desacuerdo, teniendo una media de 1,06 y una desviación estándar de 0,51.



TABLA II. DATOS DESCRIPTIVOS SOBRE SALUD MENTAL

ÍTEMS	MEDIA	MEDIANA	MODA	D.T	MÍNIMO	MÁXIMO
1. Cuando escucho amenazas negativas o desconsideradas por ser homosexual me afectan mentalmente.	3,68	4,00	4,00	1,48	1,00	6,00
2. Me siento vigilado o tengo la sensación de que todo el mundo me mira por ser persona homosexual.	2,61	2,00	1,00	1,49	1,00	6,00
3. He tenido pensamientos suicidas por sentir rechazo por ser persona homosexual.	1,64	1,00	1,00	1,25	1,00	6,00
4. Me crea inseguridades que me aíslan por ser persona homosexual.	2,50	2,00	1,00	1,71	1,00	6,00
5. Mi orientación sexual me provoca baja autoestima.	1,68	1,00	1,00	1,27	1,00	6,00
6. He consumido sustancias como alcohol y drogas para aliviar mi malestar mental por ser homosexual.	1,44	1,00	1,00	1,05	1,00	6,00
7. He tenido o tengo actualmente noches sin poder dormir a causa de la presión social que siento por ser persona homosexual.	1,50	1,00	1,00	1,16	1,00	6,00
8. Me ha dado pudor mostrarme como verdaderamente soy por lo que pudieran decir las personas de mi alrededor.	3,84	4,00	6,00	1,70	1,00	6,00

En lo referente a la dimensión de salud mental, se encuentran indicios de que ciertos rasgos de pertenecer al colectivo homosexual afectan a las personas participantes en esta investigación.

Como se puede apreciar en la tabla II, los dos ítems que muestran mayor variabilidad son «Me ha dado pudor mostrarme como verdaderamente soy por lo que pudieran decir las personas de mi alrededor» (Media= 3,84; DT=1,7) y «Cuando escucho amenazas negativas o desconsideradas por ser homosexual me afectan mentalmente» (Media= 3,68; DT=1,48).

Al igual que en la dimensión de estereotipos hay un ítem en el que hay mayor consenso: «He consumido sustancias como alcohol y drogas para aliviar mi malestar mental por ser homosexual» (Media= 1,44; DT= 1,05). El resto de ítems obtienen puntuaciones más bajas, aunque con bastante diversidad en cuanto a las respuestas emitidas.

Análisis de correlaciones

Para estudiar la relación entre los estereotipos y la salud mental se ha realizado un estudio exploratorio de correlación de Pearsons entre los ítems que componen ambas escalas (tabla III).

TABLA III. CORRELACIONES ENTRE ESTEREOTIPOS Y SALUD MENTAL

ESTEREOTIPOS	SALUD MENTAL							
	SM1	SM2	SM3	SM4	SM5	SM6	SM7	SM8
E1	,040	,050	,133	-,061	,119	,171	,129	,081
E2	-,165	,028	,507**	-,082	,295**	,353**	,323**	,028
E3	-,160	-,051	,434**	-,054	,334**	,376**	,367**	,028
E4	-,116	-,028	,118	-,092	,132	,188	,135	,063
E5	-,160	-,100	,346**	-,043	,407**	,464**	,415**	,169
E6	-,204*	-,131	,389**	-,060	,407**	,495**	,460**	,125
E7	-,193	-,118	,373**	-,095	,363**	,448**	,420**	,107
E8	-,226*	-,080	,320**	-,113	,431**	,354**	,369**	,016
E9	-,245*	-,045	,244*	,012	,166	,236*	,159	,148
E10	-,126	,031	,281**	-,013	,337**	,337**	,269**	,189
E11	-,144	-,070	,263**	-,151	,239*	,373**	,409**	,058
E12	-,150	-,126	,253*	-,102	,312**	,321**	,413**	,139

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se observa cómo la mayoría de los ítems de la dimensión «estereotipos» correlacionan de manera fuerte y significativa con los ítems SM3, SM5, SM6 y SM7, aquellos que hacen referencia a pensamientos suicidas, a la baja autoestima, al consumo de sustancias como alcohol y drogas para aliviar el malestar mental y a no poder dormir a causa de la presión social que sienten por ser homosexual.

El sentirse vigilado por ser homosexual (SM2) y el tener pudor por mostrarse como verdaderamente son (SM8) no parece estar relacionado con ningún estereotipo. Por otro lado, los estereotipos relacionados con la apariencia (E1) y la sensibilidad (E4) no parecen asociarse a la salud mental.

Haciendo alusión a las correlaciones más fuertes, encontramos como E2 «Los hombres heterosexuales están más capacitados que los hombres homosexuales para desempeñar tareas técnicas y mecánicas» correlaciona de manera fuerte y significativa con SM3 «He tenido pensamientos suicidas por sentir rechazo por ser persona homosexual» ($r = ,507^{**}$; $p < ,01$). El ítem E3 de estereotipos «Las mujeres heterosexuales están más capacitadas que las mujeres homosexuales para el desempeño de tareas organizativas y cooperativas» también correlaciona de manera fuerte y significativa con SM3 ($r = ,434^{**}$; $p < ,01$). El ítem E5 de estereotipos «La homosexualidad es algo adquirido, pudiendo ser modificable o contagioso» muestra una correlación significativa con SM5 ($r = ,407^{**}$; $p < ,01$), con SM6 ($r = ,646^{**}$; $p < ,01$) y con SM7 ($r = ,415^{**}$; $p < ,01$). El ítem E6 «La homosexualidad presenta un peligro para la estabi-



lidad de valores y normas sociales y se perciben como inmorales y sucias» igual que el ítem anterior muestra correlaciones positivas con SM5 ($r = ,407^{**}$; $p < ,01$), SM6 ($r = ,495^{**}$; $p < ,01$) y SM7 ($r = ,460^{**}$; $p < ,01$). En la dimensión estereotipos el ítem «La homosexualidad es una enfermedad y se puede curar» E7 muestra una correlación significativa y positiva con los ítems SM6 «He consumido sustancias como alcohol y drogas para aliviar mi malestar mental por ser homosexual» ($r = ,448^{**}$; $p < ,01$) y con SM7 «He tenido o tengo actualmente noches sin poder dormir a causa de la presión social que siento por ser persona homosexual» ($r = ,420^{**}$; $p < ,01$). Por su parte, el ítem E8 «Las personas homosexuales no pueden tener relaciones estables» muestra una correlación positiva y fuerte con el ítem SM5 «Mi orientación sexual me provoca baja autoestima» ($r = ,431^{**}$; $p < ,01$). También el ítem que alude a que «Las mujeres homosexuales se sienten atraídas por todas las mujeres y los hombres homosexuales se sienten atraídos por todos los hombres» (E11) tiene una correlación fuerte con el ítem de la dimensión de salud mental SM7 ($r = ,409^{**}$; $p < ,01$). Por último, el ítem E12 «Las personas homosexuales son unos depredadores sexuales» muestra una correlación fuerte y positiva con SM7 ($r = ,413^{**}$; $p < ,01$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la dimensión de estereotipos han demostrado, en cierto modo, que hay estereotipos aún arraigados en la cultura de las personas y estos crean etiquetas sobre ciertos colectivos, en este caso, las personas homosexuales. Esta es una condición que puede tener su explicación al asociar que los estereotipos centrados en lo físico o actitudes de cómo mostrarse hacia otras personas son pensamientos arraigados desde el nacimiento manteniéndose estas etiquetas durante años, coincidiendo así con lo señalado por otros autores como Moreno *et al.* (2017) y Colás y Villaciervos (2007).

En general, las personas encuestadas han manifestado desacuerdo con el resto de los estereotipos planteados, estos resultados discrepan de lo señalado por Velázquez e Ito (2019), quienes ponen de relieve que la orientación sexual ha segregado a la sociedad y que la orientación predominante, la heterosexual, tiene en ocasiones una idea errónea de cómo son el resto de las personas. En cambio, en investigaciones cualitativas no se encontraron diferencias significativas entre una pareja heterosexual con una pareja homosexual, ambas parejas tenían los estereotipos igual de interiorizados dejando entrever, como hemos mencionado al comienzo, que estos siguen presentes independientemente de la orientación sexual (Rueda *et al.*, 2019).

En cuanto a la salud mental, los resultados obtenidos indicaron que esta se ve afectada con los estereotipos, estos resultados corroboran el planteamiento de Gómez y Barrientos (2012) indicando que ciertos daños psicológicos pueden ser causados por esa discriminación sufrida y que, en ocasiones, afirmaciones simples que para ciertas personas no significan nada, a otras con una cierta inestabilidad cognitiva, afecta al bienestar mental, social y físico de la persona. En la misma línea, trabajos como los de Gómez y Delgado (2012) indicaron que las personas homosexuales no



tienen una buena salud mental, debido a sus bajos sentimientos de pertenencia al grupo de iguales y a su grupo social; o el de Martin (2017), que señala que la etapa entre 15 y 21 años es la más frágil y pueden declinarse para atentar contra su salud mental con mayor facilidad. De acuerdo con esta afirmación, la investigación de Ortiz y Valencia (2015) determinó que la etapa de la adolescencia es un periodo en el cual los jóvenes comienzan a descubrir su sexualidad, y aquellos que mantienen relaciones afectivas con personas de su mismo sexo muestran mayores riesgos que atentan contra su integridad, como ideación suicida, consumo de drogas, etcétera.

Tomando como referencia estas consideraciones, y atendiendo a los objetivos de esta investigación, en primer lugar, se estableció analizar el nivel de aceptación de los estereotipos homosexuales dentro del colectivo homosexual; a raíz de los resultados obtenidos y desde una óptica general, se podría afirmar que estos estereotipos han sido bastante aceptados y están canalizados y afianzados entre las personas homosexuales encuestadas, pudiendo inclusive reconocerlos y ubicarlos como dañinos. Estos estereotipos aparecen tan interiorizados que puede parecer que las personas homosexuales crecen y se relacionan con los demás con la certeza de que van a tener que lidiar con estas creencias toda la vida. De acuerdo con esta interiorización que presentan las personas homosexuales, Troiden (1989), en una de las cuatro etapas que estableció por las cuales atraviesa una persona homosexual, hace referencia a que, llegado a un punto en la vida de estas personas, controlan con mayor naturalidad y canalizan este tipo de situaciones en las cuales se puedan sentir discriminadas.

Respecto al segundo objetivo, conocer cómo afecta en la salud mental ser persona homosexual, a la vista de los resultados parece que el mostrarse libremente les hace temer por el qué dirán, al igual que el escuchar desconsideraciones les afecta la salud mental. Conforme a ello, Ruiz *et al.* (2020) arrojaron resultados similares. Encontraron que los jóvenes que se consideraban no heterosexuales mostraban mayores niveles de depresión, ansiedad, estrés e ideación suicida frente a las personas que se consideraron heterosexuales, que no mostraron niveles de malestar psicológico respecto a su orientación sexual.

Por último, se han encontrado asociaciones fuertes entre los estereotipos y la salud mental sobre todo entre los ítems SM3, SM5, SM6, SM7 con la mayoría de los ítems de la escala de estereotipos. Por lo que podemos intuir que las creencias prejuiciosas que se tienen acerca del colectivo homosexual afectan, de alguna manera, a la salud mental de estos, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con la autoestima, pensamientos suicidas, insomnio y el consumo de sustancias para aliviar el malestar mental.

En cuanto a las limitaciones, los resultados obtenidos deben ser considerados con cierta cautela debido a la naturaleza de los mismos y la muestra reducida del estudio. El tratamiento aplicado a los datos y la muestra seleccionada no nos permite generalizar los resultados a otras poblaciones y contextos. Como prospectiva sería interesante realizar estudios que permitan combinar diversos tratamientos estadísticos, ampliando el tamaño de la muestra y permitiendo un análisis en profundidad respecto a la validez del instrumento. Igualmente, se proponen estudios cualitativos que singularicen casos de los que poder aprender.



Con este tipo de estudios se intenta esclarecer un tema que se hace necesario tratar tanto en el plano social y familiar como en el educativo. De acuerdo con investigaciones presentadas anteriormente (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014), los jóvenes homosexuales no han dejado de sufrir las consecuencias de los estereotipos, aunque se ha intentado trabajar en los diferentes campos de actuación, es por ello por lo que se deberían investigar e innovar nuevos métodos de intervención para una actuación eficaz en la mejora de la salud mental del colectivo homosexual y la reducción de los estereotipos sociales al mínimo. A la vista de estos resultados la investigación revela que este colectivo sigue sufriendo las consecuencias de los estereotipos en su bienestar mental y que, por lo tanto, se debe seguir profundizando en la búsqueda de soluciones o de ayuda para solventar ciertos problemas o suavizarlos de algún modo para mejorar el bienestar mental y físico de los jóvenes homosexuales.

Este estudio puede ser de utilidad para futuras nuevas exploraciones, como pudiera ser estudiar qué factores o situaciones son más negativos para las personas homosexuales, permitiendo que los profesionales se puedan enfocar en esos aspectos y ayuden a mejorar el estado de salud mental de las personas homosexuales o incluso trabajar con otros colectivos los estereotipos sociales para revertir la situación a favor de los colectivos minoritarios.

RECIBIDO: junio de 2022; ACEPTADO: diciembre de 2022



REFERENCIAS

- ALISES CASTILLO, C. (2022). *Guía de delitos de odio LGTBI*. Recuperado el 25 de marzo de 2021 de <https://bit.ly/3Hwi1jT>.
- BARDI, A., LEYTON, C., MARTÍNEZ, V. y GONZÁLEZ, E. (2005). «Identidad sexual: proceso de definición en la adolescencia». *Reflexiones pedagógicas*, 26, 43-51. <https://bit.ly/39AgLQi>.
- BARRIENTOS, J., GÓMEZ, F., CÁRDENAS, M., GÚZMAN, M. y BAHAMONDES, J. (2017). «Medidas de salud mental y bienestar subjetivo en una muestra de hombres gays y mujeres lesbianas en Chile». *Revista médica de Chile*, 145 (9), 1115-1121. <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000901115>.
- BENITEZ, D., PEREIRA, L. y ORTA, Y. (2017). «Representación social de la homosexualidad en jóvenes universitarios cubanos». *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades* (3), 41-58. <https://bit.ly/3tMf3SD>.
- CARICOTE, E. (2006). «Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia». *Educere*, 10 (34), 463-470. <https://bit.ly/3Qwbv0q>.
- COLÁS, P., y VILLACUERVOS, P. (2007). «La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes». *Revista de investigación educativa*, 25 (1), 35-38. <https://bit.ly/3OjpVPR>.
- CASTILLO-MAYÉN, M.R. y MONTES-BERGES, B. (2014). «Analysis of current gender stereotypes». *Anales de psicología*, 30(3), 1044-1060. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>.
- ESTEREOTIPOS GAY (2020). *Revista Blue*. Recuperado el 25 de marzo de 2021 de <https://bit.ly/3O4A8Qu>.
- GABILONDO, A. (2020). «Prevención del suicidio, revisión del modelo OMS y reflexión sobre su desarrollo en España. Informe SESPAS 2020». *Gaceta Sanitaria* 34 (1), 27-33. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.05.010>.
- GARCÍA ÁLVAREZ, D., HERNÁNDEZ-LALINDE, J., ESPINOSA-CASTRO, J.F. y SOLER, M.J. (2020). «Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico». *Archivos venezolanos de Farmacología y terapéutica*, 39 (2), 182-190. <https://bit.ly/3zH6fkH>.
- GÓMEZ, F., y BARRIENTOS DELGADO, J. (2012). «Efecto del prejuicio sexual en la salud mental de gays y lesbianas, el acuidad de Antofagasta, Chile». *Revista latinoamericana. Sexualidad, Salud y Sociedad* (10), 100-123. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000400005>.
- GRANADOS, J. y DELGADO, G. (2008). «Identidad y riesgos para la salud mental de jóvenes gays en México: Recreando la experiencia homosexual». *Cadernos de Saúde pública* 24 (5), 1042-1050. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000500011>.
- MARTELL, N., IBARRA, M., CONTRERAS, G. y CAMACHO, E. (2018). «La sexualidad en adolescentes desde la teoría de las representaciones sociales». *Psicología y Salud* 28 (1), 15-24. <https://doi.org/10.25009/pys.v28i1.2545>.
- MARTÍN, C. (2017). «Ideación suicida en hombres gay y bisexuales jóvenes». *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación* 4 (8). <https://bit.ly/3ba6o6b>.
- MORENO, K., SOTO, R., GONZÁLEZ, M. y VALENZUELA, E. (2017). «Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica». *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (32), 165-174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684011.pdf>.



- NANI, F. (2020). *Diez actitudes diarias que pueden afectar negativamente a la salud mental del colectivo LGTBI*. Recuperado el 25 de marzo de 2021 de <https://bit.ly/3OkHS0d>.
- ORTIZ-HERNÁNDEZ, L. y VALENCIA-VALERO, R.G. (2015). «Disparidades en salud mental asociadas a la orientación sexual en adolescentes mexicanos». *Cadernos de Saúde Pública* 31, 417-430. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00065314>.
- ORTIZ, L. y MENDOZA, J. (2020). «Violencia sutil y salud mental en población lésbico, gay y bisexual de la ciudad de México: implicaciones para la política pública». *Inclusión* 1, 10-27. <https://bit.ly/3zJMhpz>.
- PERRY, D. y PAULETTI, R. (2011). «Gender and adolescent development». *Journal of Research on Adolescence* 21(1), 61-74. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00715.x>.
- PORTO CASTRO, AM. y MOSTEIRO GARCÍA, M.J. (2017). «Análisis de los Estereotipos de Género en alumnado de Formación Profesional: Diferencias según sexo, edad y grado». *Revista de Investigación Educativa* 35(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>.
- RUEDA, J., ARANA, M.I., BUITRAGO, N., SÁNCHEZ, M.M., PINEDA, A.M. y ORCASITA, L.T. (2019). «Creencias de género, prácticas de crianza y apoyo social percibido: el caso de una pareja homosexual y una heterosexual». *Revista De Psicología Universidad De Antioquia* 11(2), 151-176. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v11n2a06>.
- RUIZ PALOMINO, E., BALLESTER, R., GIL LLARIO, M., GIMÉNEZ GARCÍA, C. y NEBOT, J. (2020). «Orientación sexual y salud mental en jóvenes universitarios españoles». *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1(1), 199-206. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1776>.
- SERRANO, C. y OLAVE, J. (2017). «Factores de riesgo asociados con la aparición de conductas suicidas en adolescentes». *MedUNAB* 20(2), 139-147. <https://doi.org/10.29375/01237047.2272>.
- TROIDEN, D. (1989). «The formation of homosexual identities». *Journal of homosexuality* 17(1-2), 43-74. <https://bit.ly/3xzIzw6>.
- VELÁZQUEZ MORENO, A. y ITO SUGIYAMA, M. (2019). «Minorías y estereotipos: los estudiantes homosexuales en el discurso de sus profesores». *Revista de educación superior* 48(190), 93-111. <https://bit.ly/3O6zdPq>.
- ZAMBRANO, C., CEBALLOS, A. y OJEDA, D. (2017). «Reconocimiento de la orientación sexual homosexual». *Psicoespacios: Revista virtual de la Institucion Universitaria de Envigado* 11(19), 67-83. <https://bit.ly/3OiOvQQ>.



ANEXO I. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre los estereotipos y la salud mental. La información recogida es completamente ANÓNIMA y CONFIDENCIAL. Nuestro objetivo es analizar algunos aspectos relativos a la identidad y la orientación sexual de los varones, así como a las relaciones entre hombres y mujeres. Tus respuestas serán utilizadas con fines puramente científicos. Es importante que seas sincero, no hay RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS, sólo nos interesa saber tu opinión.

Tu participación es totalmente VOLUNTARIA, y puedes dejar de hacerlo en cualquier momento que quieras. Solamente te llevará unos 5 minutos.



ANEXO II. CUESTIONARIO.

CUESTIONARIO SOBRE ESTEREOTIPOS Y SALUD MENTAL EN JÓVENES HOMOSEXUALES INSPIRADO EN LA INVESTIGACIÓN DE COLÁS Y VILLACIERVOS (2007).

Este cuestionario es anónimo y personal.

Es muy importante leer detenidamente de manera correcta todos los ítems y contestar con la mayor sinceridad posible.

Cada ítem se mide en una escala del 1 al 6, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 6 totalmente de acuerdo.

Sexo: Hombre _ _ _ _ _ Mujer _ _ _ _ _ Otro _ _ _ _ _

Edad: _ _ _ _ _

Procedencia: Urbano _ _ _ _ _ Rural _ _ _ _ _

Estudios / Trabajo _ _ _ _ _

ESCALA SALUD MENTAL						
1. Cuando escucho amenazas negativas o desconsideradas por ser homosexual me afectan mentalmente.	1	2	3	4	5	6
2. Me siento vigilado o tengo la sensación de que todo el mundo me mira por ser persona homosexual.	1	2	3	4	5	6
3. He tenido pensamientos suicidas por sentir rechazo por ser persona homosexual.	1	2	3	4	5	6
4. Me crea inseguridades que me aíslen por ser persona homosexual.	1	2	3	4	5	6
5. Mi orientación sexual me provoca baja autoestima.	1	2	3	4	5	6
6. He consumido sustancias como alcohol y drogas para aliviar mi malestar mental por ser homosexual.	1	2	3	4	5	6
7. He tenido o tengo actualmente noches sin poder dormir a causa de la presión social que siento por ser persona homosexual.	1	2	3	4	5	6
8. Me ha dado pudor mostrarme como verdaderamente soy por lo que pudieran decir las personas de mi alrededor.	1	2	3	4	5	6



ESCALA ESTEREOTIPOS						
1. Los hombres homosexuales se ocupan más que los hombres heterosexuales de su apariencia y belleza.	1	2	3	4	5	6
2. Los hombres heterosexuales están más capacitados que los hombres homosexuales para desempeñar tareas técnicas y mecánicas.	1	2	3	4	5	6
3. Las mujeres heterosexuales están más capacitadas que las mujeres homosexuales para el desempeño de tareas organizativas y cooperativas.	1	2	3	4	5	6
4. Los hombres homosexuales son más susceptibles a llorar en espacios públicos que los hombres heterosexuales.	1	2	3	4	5	6
5. La homosexualidad es algo adquirido, pudiendo ser modificable o contagioso.	1	2	3	4	5	6
6. La homosexualidad presenta un peligro para la estabilidad de valores y normas sociales y se percibe como inmoral y sucia.	1	2	3	4	5	6
7. La homosexualidad es una enfermedad y se puede curar.	1	2	3	4	5	6
8. Las personas homosexuales no pueden tener relaciones estables.	1	2	3	4	5	6
9. En las parejas homosexuales una persona hace de hombre y otra de mujer.	1	2	3	4	5	6
10. Todos los homosexuales son afeminados y todas las lesbianas masculinas.	1	2	3	4	5	6
11. Las mujeres homosexuales se sienten atraídas por todas las mujeres y los hombres homosexuales se sienten atraídos por todos los hombres.	1	2	3	4	5	6
12. Las personas homosexuales son unos depredadores sexuales.	1	2	3	4	5	6



EL PERFORMANCE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Rocío Pérez Solís*

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

En este trabajo presentamos una propuesta de innovación para el uso del performance como recurso didáctico en la formación inicial del Grado de Educación Social. La Educación Social conlleva una práctica multidimensional y su finalidad es contribuir al desarrollo integral de las personas, por lo que reflexionamos sobre la figura del educador y sus posibilidades de profesionalización en la línea de Educación a través del Arte. La actividad nuclear de este trabajo son unas orientaciones didácticas de cómo trabajar los componentes y elementos que constituyen la creación de un performance para el uso de una intervención social por parte de los futuros educadores sociales, incidiendo en esta práctica artística como metodología activa. El objetivo planteado es el de abordar el proceso creativo y sus orientaciones didácticas para llevar a cabo las fases del aprendizaje interdisciplinar, conocer los componentes del performance y el uso del multilinguaje característico del arte contemporáneo. Entre las conclusiones destacamos que la práctica del performance como una herramienta de intervención para el campo de la Educación Social puede generar nuevas narrativas en la sociedad contemporánea y urge una formación inicial en dichas prácticas artísticas.

PALABRAS CLAVE: performance, recurso didáctico, educación social, educación superior, didáctica.

PERFORMANCE AS A DIDACTIC RESOURCE IN SOCIAL EDUCATION

ABSTRACT

In this paper we present an innovation proposal for the use of performance as a didactic resource in the initial training of the Social Education Degree. Social Education involves a multidimensional practice, and its purpose is to contribute to the integral development of people, so we reflect on the figure of the educator and its possibilities of professionalization in the line of Education through Art. The core activity of this work are some didactic guidelines on how to work the components and elements that constitute the creation of a performance for the use of a social intervention by future social educators, focusing on this artistic practice as an active methodology. The objective is to approach the creative process and its didactic orientations to carry out the phases of interdisciplinary learning, to know the components of performance and the use of the multilanguage characteristic of contemporary art. Among the conclusions we highlight that the practice of performance as an intervention tool for the field of Social Education can generate new narratives in contemporary society and urges an initial training in these artistic practices.

KEYWORDS: performance, didactic resource, social education, higher education, didactics.



1. CONCEPTUALIZACIONES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y EL ARTE COMO PROCESOS

La Educación Social en la actualidad se ha de entender desde una óptica intervencionista incidiendo sobremanera en los desajustes de las diversas realidades sociales. En este caso, compartimos la percepción sobre la Educación Social como un instrumento igualitario de mejora, no solo de la conducta del ser humano y sus relaciones, sino «de la misma sociedad que genera los desajustes que hacen necesaria la intervención profesional del educador social» (Froufe, 2009, p. 194). En este sentido, entramos en la definición de Educación Social de forma abierta y dinámica, puesto que, si la realidad a la que nos enfrentamos es cambiante y multivariada en todos sus contextos, lógicamente la acción y la intervención educativa también deben serlo. La práctica de la Educación Social es multidimensional y se articula en diferentes ámbitos: Educación Social Especializada, Animación y Tiempo Libre, Educación Permanente y de Adultos y Formación Laboral, cuya finalidad es contribuir al desarrollo integral de las personas y a su convivencia social. El campo donde los educadores sociales han utilizado con mayor frecuencia recursos artísticos es en el ámbito sociocultural en el área de Ocio y Tiempo Libre, pero las investigaciones (Marín Viadel, 2011; Muñoz, 2002) apuntan que las actividades educativas guiadas y apoyadas en recursos artísticos son muy fructíferas en territorios clásicos de la educación especializada como inadaptados sociales, marginados o excluidos (niños/jóvenes con problemas de adaptación a la vida social, delitos, fracasos, maltrato, drogodependientes) con problemas que derivan en trastornos y dificultades de conducta. En este sentido, la forma relacional en la que se mueve el educador social entre escuela y comunidades es un medio para articular supuestos pedagógicos y estrategias educativas comunes que potencian los proyectos colaborativos (Escarbajal, 1989; Sáez, 1998). Para Álamo (2020) la Educación Social debe activar procesos pedagógicos que construyan un conocimiento que transformen lo social, y es en esta línea donde la *Educación a través del Arte* puede ser otra vía de profesionalización para los graduados en Educación Social.

El arte es un medio extraordinario que, vehiculado a través de procesos educativos, revela su pertinencia y su credibilidad en la satisfacción de las expectativas y necesidades tanto personales como sociales, así lo afirma Eisner (2002). Los procesos que se dan en el arte son recursos que la educación utiliza para ser construida: el contexto social, la concepción política, las formas de cultura predominante, la situación económica y la realidad educativa del momento determinan los factores que explican la conceptualización de la Educación Social. Su desarrollo es posible porque la persona es un ser social y la educación presenta una dimensión social y cultural como proceso relacional. Por lo tanto, consideramos que el educador social del siglo XXI debe estar capacitado para intervenir en ámbitos emergentes, por lo que su formación en procesos artísticos debe ser competencia del ámbito educativo formal.

* ULPGC. Departamento de Educación. E-mail: rocio.perez@ulpgc.es.

2. EL PERFORMANCE COMO RECURSO DIDÁCTICO

Dentro de las formas de expresión artística nos centramos en aquellas en las que la audiencia participa y se involucra en el proceso de creación, convirtiéndose en coautores, y observadores del evento, es un tipo de arte de acción que no existiría sin la interacción del espectador como sujeto activo. El papel colaborativo de los participantes genera vínculos sociales a través de su actividad comunitaria y la construcción de significados. Estas variedades de prácticas artísticas están basadas en imperativos sociales, políticos, geográficos, económicos y culturales, como las artes comunitarias, el arte activista, el arte público de nuevos géneros, el arte socialmente comprometido y el arte dialógico. Algunas de las prácticas artísticas más conocidas han sido el *Teatro Social*, *Teatro de los Oprimidos* de Augusto Boal, los *Happenings* de Allan Kprow, que irrumpió en los años sesenta y que surge como una nueva forma de trabajo, el *Performance*, donde se articulan y construyen modos de hacer anclados en dos o más áreas artísticas específicas, entremezclándolas hasta que pierden los rasgos característicos que las hacían pertenecer a una práctica artística concreta, como por ejemplo, desde los límites de la pintura, la música, la escultura, el teatro, la danza, el cine, la escritura, la instalación, el *environment*, la poesía, la danza, el cabaret, el circo, el vídeo, la tecnología.

El *arte del performance* se ha abanderado junto con las nuevas tecnologías en una tradición que abarca la lucha contra la violencia de género, contra la desigualdad social, contra la discriminación, «la performance abarca hoy una extensa gama de modos de hacer, de actuar o de intervenir, que dan forma a manifestaciones muy diferentes entre sí, e incluso divergentes.» (Ferrando, 2009, p. 7). Un performance puede ser cualquier situación que involucre los elementos tiempo, espacio, el cuerpo del artista que realiza el trabajo, y la relación que se establece entre dicho artista y la audiencia participante (Fernández, 2015). Esta expresión artística tiene libertad de acción y se caracteriza por el valor efímero de la obra, ya que nunca termina de realizarse como objeto. Nace como un arte híbrido y sus manifestaciones son ilimitadas, las acciones son siempre exploraciones deliberadas de ciertas situaciones efímeras y de ciertas correspondencias intersensoriales. El *Performance Art* es el medio a través del cual las ideas del Arte Conceptual fueron expuestas en la década de los setenta, donde la idea predomina por encima del objeto producido, la idea o concepto es el aspecto más importante de la obra.

Como recurso didáctico, el performance, además de otros muchos usos, se utiliza para reivindicar. Es una forma de arte que hace posible que el espectador se cuestione o replantee sus ideas, por lo que en el contexto de la Educación Superior es una práctica artística que contribuye al desarrollo expresivo del alumno y a su madurez intelectual y la universidad como institución educativa perteneciente al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debe avanzar en la organización y gestión de la docencia, incorporando metodologías activas y pedagogías transformadoras, así como acciones esenciales para promover el desarrollo autónomo del alumnado, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias para la vida profesional. Una de las competencias que se adquieren con esta práctica es la competencia colaborativa, la desarrolla el alumno/a trabajando desde el grupo la propia autonomía. Utilizando



el *arte de acción* como herramienta pedagógica, acercaremos las manifestaciones artísticas contemporáneas actuales a nuestro alumnado y además utilizaremos el cuerpo como medio de expresión y comunicación, por lo que puede funcionar perfectamente como herramienta y no como contenido.

Las ventajas de esta práctica como recurso didáctico son:

- La creación colectiva de la acción entre todos/as.
- Es una herramienta provocadora y motivadora. Motiva a la acción, al debate, a las emociones, al rechazo o a la aceptación de las ideas.
- Utiliza de manera interdisciplinar recursos comunicativos (la plástica, las TIC, el cuerpo, el lenguaje, etc.).
- El tema está dirigido a la esfera de lo individual, no se trata de elaborar un concepto sobre un tema concreto, sino enfrentar el tema de forma individual para que la persona tome una posición y decida de manera afectiva, racional, etc.

Con este recurso se pretende llevar a los alumnos/as a reconocer el problema en su propia cotidianeidad y llevarlo a analizar una secuencia que transita en el individuo, en el grupo y en la sociedad para volver al plano individual en términos de acciones concretas y en relación con su propia vida.

2.1. LA INCLUSIÓN DE ELEMENTOS DISRUPTIVOS EN LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los resultados de las investigaciones en educación describen un perfil docente que debería traspasar los límites del aula, capaz de trabajar en equipo, de cooperar en la escuela, de implicarse en su entorno, comprometido con la educación de sus alumnos y con vocación de transformación social (Cela y Domènech, 2016; Civís, 2017; Fontanet, 2017; Imbernón y Colén, 2015). Además, la educación a lo largo de la vida que afirma Delors (1996) supone romper barreras en el ámbito educativo formal y fomentar la capacitación y formación en prácticas creativas y comunicativas para la intervención social que realizarán los futuros profesionales. En nuestro país, se empieza a tomar conciencia de esta necesidad, encontrando una gran variedad de iniciativas y uso de estas prácticas por parte de los profesionales, pero es en América Latina donde llevan más de dos décadas implementándolas. El fomento de esta formación persigue cinco objetivos (Cruz, 2013, p. 4):

1. Abordar el conocimiento teórico-práctico de técnicas expresivas que posibiliten el diálogo y la reflexión sobre temas y conflictos sociales.
2. Estimular el desarrollo de la capacidad imaginativa para ponerla al servicio del diálogo ciudadano.
3. Potenciar y desarrollar el papel social del arte.
4. Fortalecer del tejido social y promocionar el trabajo en red.
5. Estimular la visión crítica de la sociedad y el compromiso que como ciudadanía tenemos con la transformación de esta.

Con estos objetivos Cruz (2013) nos invita a tener una mirada amplia e ir más allá de la individualidad para buscar las potencialidades y generar redes de confianza trabajando con nuevos recursos y explorando la creatividad que es capaz de transformar no solo los objetos o los materiales, sino las personas y las comunidades. Sin embargo, los actuales planes de estudio de los Grados de Educación están fragmentados en asignaturas y siguen formando un perfil de docente centrado en el aula (Imbernón y Colén, 2015). Para dar respuesta a la formación inicial de los educadores de hoy se debería permitir a los estudiantes experimentar con las metodologías que aplicarán en su futuro para las intervenciones sociales. Concretamente, el uso del performance, no es otro que la creatividad, entendida desde los procesos de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza está directamente relacionada con la inclusión de elementos disruptivos, como es lo performativo, en una concepción tradicional del modelo educativo y el aprendizaje del alumno, estaría relacionado con la libertad de la acción. Estos recursos aportan el carácter interdisciplinar en la formación y son coherentes con el carácter competencial de los actuales planes de estudios.

3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA UN PROCESO PERFORMATIVO

La dimensión de la creatividad es intrínseca a los procesos artísticos, y la entendemos como la cualidad de la inteligencia que puede ser desarrollada a través de la educación.

Para Batet *et al.* (2015) el proceso creativo se desarrolla en cuatro etapas:

- *Inmersión*: conocer, buscar información, adquirir un marco referencial.
- *Reflexión*: ordenar los datos y las sensaciones que se han experimentado durante la inmersión.
- *Ideación*: generar ideas para crear el mayor número de alternativas creativas posible, buscando la originalidad.
- *Revisión*: validar las propuestas y reconducirlas si fuera necesario.

En este proceso es imprescindible la orientación del profesorado porque ir a la síntesis significativa y producir metáforas requiere el manejo de diferentes narrativas y el uso del multilinguaje característico del arte contemporáneo. Contamos con el interés del alumnado, ya que se trabajan temas que son de plena actualidad. Para su evaluación podemos tener en cuenta los cuatro descriptores de la prueba de creatividad de Torrance (1972): originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. Como recurso didáctico debemos analizar y trabajar con los componentes que intervienen en cualquier modo de hacer arte performativo (Enrile, 2016; Fisher-Lichte, 2014): el tema, los materiales, el cuerpo, el tiempo, el espacio, la acción..., como apuntamos en la siguiente tabla orientada con ejercicios para su práctica.

Como podemos observar, uno de los grandes retos para el alumnado es la interrelación de lenguajes, ya que genera una multiplicidad de posibilidades expresivas y comunicativas. A diferencia de otros trabajos en grupo, el performance requiere la



TABLA I. COMPONENTES Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS DEL PROCESO PERFORMATIVO

COMPONENTES DEL PROCESO DE CREACIÓN	DESCRIPCIÓN	ORIENTACIÓN DIDÁCTICA
Tema	<ul style="list-style-type: none"> – Opciones muy diversas: prácticas próximas a lo conceptual, al ritual o cercanas al territorio poético, y otras contiguas a la pedagogía social, psicología educativa. Algunas opciones plantean la investigación en la resistencia o la sexualidad corporal con rasgos político-sociales y en otras, se puede dar una intervención utilizando componentes tecnológicos. – Los temas más utilizados son contra la violencia de género, contra la desigualdad social y/o contra la discriminación, lo político y lo social. 	Utilizaríamos los colectivos de intervención del educador social. Proponiendo temas de conflicto social: inmigración, género, desigualdad, discriminación.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> – En este tipo de procesos es innecesario hacer una selección objetiva previa, ya que el abanico de posibilidades es enorme para desarrollar la potencia de una acción. – Podemos hacer uso de cualquier material, ya sea nuevo o viejo, artificial, natural, encontrado al azar o construido específicamente, se puede utilizar entero o simplemente un fragmento que tenga relación con la idea que articula la acción. – A veces a partir de la observación de las características formales o funcionales del objeto obtendremos una idea determinada en torno a la organización del performance o evento, etc. 	En relación con el tema. Hacemos propuestas de objetos con los que el alumnado quiera trabajar, ya sean personales o de otra índole.
El cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> – El cuerpo del intérprete intervendrá como un elemento más, como uno de los objetos con los que se relaciona, el cuerpo en este tipo de arte está convertido en signo, por lo que no se revelará como un instrumento dominante, es decir, se articulará en relación con el resto de los objetos que habitan el espacio de la acción. – El cuerpo del performer se entiende como materia consciente o lo que los autores denominan con el concepto de presencia. 	Trabajo con el movimiento y el gesto en relación con el espacio. Trabajos de expresión corporal y dinámicas de grupo.
La acción	<ul style="list-style-type: none"> – La acción no es lógica, deshace lo normativo, y descontextualiza en ocasiones sus componentes. – A veces, la acción se plantea como un modo de implicación directa, enfrentamiento y oposición al comportamiento generalmente asumido. 	Trabajo con acciones reales evitando la simulación. Trabajar con la energía del cuerpo.
El espacio	<ul style="list-style-type: none"> – El espacio es una prolongación del cuerpo del intérprete, es un factor necesario. – A diferencia del teatro, donde el espacio real se transforma en un espacio ficticio por medio de decorados o a través de la imaginación del actor, en el performance, el espacio es real, se conceptualiza o se interviene, pero no se puede olvidar que es el mismo lugar que se comparte con el público. 	Propuestas de diseño espacial, donde se coloquen los objetos y se realicen las acciones. A esta práctica la denominamos realizar estudios de arquitectura espacial.



El tiempo

- Un recorrido en el espacio es también un recorrido en el tiempo como elementos interdependientes.
- El tiempo en el performance es definido como habitar en lo inmediato. Sentir y prestar atención al proceso desde tu posición simultánea de observador y de objeto observado.
- La acción solo sucederá así una vez, es el aquí y el ahora para el performer y para el público.
- De ahí su carácter efímero, donde la inmediatez, el instante y el accidente adquieren significado.
- El énfasis no está puesto en la repetición como ocurre en el teatro.

Para incluir la asimilación de este concepto en la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje los alumnos pueden contar a partir del número uno, el tiempo o la duración de un simple gesto, sin fijar límite alguno. Poco a poco se irá percibiendo cierta cadencia tomando conciencia de su propio latido como extensión del tiempo.

Fuente: creación propia.

presencia y la implicación constante en cada una de las fases en el proceso de cada uno de los miembros del equipo, ya que el proceso creativo requiere de todas las condiciones del aprendizaje cooperativo.

4. CONCLUSIÓN

La Educación Social se encuentra cada día con nuevos retos con los que se tiene que enfrentar, y ante los que tiene que tomar posiciones o debe dar respuestas a través de su conocimiento teórico y de su saber práctico. Estas prácticas artísticas, que usan los profesionales cada vez con mayor frecuencia, necesitan de una formación inicial y consideramos que para la creación y construcción de cualquier proceso creativo que utilice prácticas del arte contemporáneo se tienen que tener en cuenta los componentes o elementos básicos que la integran, como son el espacio, el tiempo, el cuerpo, la presencia de la idea, el intento de alejamiento del concepto de representación, la energía, el hecho comunicativo, la participación del otro y la consideración del contexto. Creemos que la utilización del performance como recurso didáctico contribuirá a la formación personal y profesional de los futuros educadores sociales y estas innovaciones llevan a preguntarnos por las dinámicas educativas a través de prácticas y metodologías artísticas en el aula. Urge la reflexión sobre la Educación Social relacionada con las pedagogías transformadoras desde la lógica y el conflicto se debe problematizar sobre estas concepciones.

La intervención utilizando el performance como un recurso didáctico en el campo de la Educación Social puede generar nuevas narrativas para las sociedades contemporáneas, y visibilizar el lenguaje de la ciudadanía, los derechos humanos y la resolución de conflictos.

RECIBIDO: 21 de julio de 2022; ACEPTADO: 25 de noviembre de 2022



REFERENCIAS

- BATET, M. PONTI, F. y SEGARRA, E. (2015). *Crear i fer ampolles. Eines per educar la creativitat*. Andana.
- BOLAÑOS, A.Á. (2020). «La Educación Social como matriz de transformación social», en Bolaños, A.Á. y Pulido, J.R. (eds.), *Educación social: teoría educativa, procedimientos y experiencias* (pp. 15-26). Octaedro.
- CELA, J. y DOMÈNECH, J. (2016). «Quines competències professionals ha de tenir un Mestre avui?». *Revista Catalana de Pedagogia*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6898937>.
- CIVÍS, M. (2017). *L'adequació del perfil dels mestres davant de necessitats de l'escola actual*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Universitat de Catalunya. http://www.aqu.cat/doc/doc_50532612_1.pdf.
- CRUZ, M.Á.C. (2013, noviembre). «Arte para la transformación social: desde y hacia la comunidad». [Presentación de Paper 2013] *I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia*. Archena, España. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/89833/1/Arte%20para%20la%20transformaci%C3%B3n%20social%20desde%20y%20hacia%20la%20comunidad.pdf>.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (compendio). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- EISNER, E. (2002). «Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales». *Arte, individuo y sociedad*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2142633>.
- ENRILE, J.P. (2016). *Teatro relacional: una estética participativa de dimensión política*. Publicaciones de la Resad.
- ESCARBAJAL, A. (1989). *Educación extraescolar y desarrollo comunitario*. Nau Llibres.
- FERNÁNDEZ, C.B.F.C.B. (2015). «Body Art: Los Comportamientos y Gestos del Cuerpo | Body Art: Behaviors and Body Gestures». *Razón y Palabra* 19(2_90), 685-700. <https://www.revistazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/354>.
- FERRANDO, B. (2009). *El arte de la performance: elementos de creación*. Mahali.
- FISHER LICHT, E. (2014). *Estética de la Performativo*. Abada.
- FONTANET, A. (2017). *Adequació del perfil del mestre davant les necessitats socioeducatives actuals: consideracions i propostes per a la formació inicial*. (Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull, Catalunya). Repositorio institucional de la Universidad Ramon Llull. <https://www.tdx.cat/handle/10803/404565>.
- FROUFE, S. (2009). «Los ámbitos de intervención en la educación social». *Aula*, 9. http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/3491.
- GARCÍA, M.F.V. (2015). «Augusto Boal en la educación social: del teatro del oprimido al psicodrama silvestre». *Foro de Educación* 13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5153346>.
- IMBERNÓN, F. y COLÉN, M.T. (2015). «Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada». *Tendencias Pedagógicas*. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>.
- MARÍN VIADÉL, R. (2011). «La Investigación en Educación Artística». *Educatio Siglo XXI*, 29. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>.

- MUÑOZ, M.P. (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*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=995041>.
- TORRANCE, E.P. (1972). «Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking». *The Journal of creative behavior* 6(4), 236-262. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x>.



GENERAL RULES FOR SENDING AND SUBMITTING PAPERS

1. The journal mainly accepts original works for publication. Articles can be submitted to the journal through this platform. The Editorial Office will communicate the receipt of the articles to the authors as soon as possible, through the online submission management system.
2. All papers must be original or unpublished and must not be under review by the editorial of another journal. The authorships must also assume a commitment not to refer them to another journal, once the review process has been submitted and initiated by the journal Curriculum.
3. The articles must have the extension detailed below depending on each case: Research 6 000-8 000 words, Innovation experiences 3 000-5 000 words, Review (theoretical, systematic, meta-analysis) 8 000-10 000 words, Essay or theoretical reflection 8 000-10 000 words, Review (900-1 000 words).
4. The files of the articles must be presented in an editable format with the extension .doc, .docx or .odt. The line spacing will be 1.5 and the font Times New Roman 12.
5. On the first page of the article it must be included. the title/title of the work, authorship, institution and departments to which they belong, emails, summary/abstract (250 words), keywords/keywords (between 3 and 6). Three documents must be submitted:
 - a) Cover letter addressed to the editorial team of the interview;
 - b) Page with the Title/Title, authorship (name and surname, institution, address, e-mail) in the order in which they want it to appear in the publication and a brief CV of maximum 10 lines per author;
 - c) Anonymized work (remove authorship data in the text and any information that may link the work to the authors) with Title/Title, summary/abstract, keywords/keywords and sections of the work.
6. The references, both in the body of the text and in the bibliography, must follow the APA standards. Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 7th ed. Washington: APA, 2001 (see APA Standards at www.apastyle.org).

WORK EVALUATION SYSTEM

The originals received will be evaluated following a peer review system (peer review) confidentially and anonymously (double blind). The reviewers will issue a report with the corrections and improvements that the manuscript needs, as well as the advisability or not of its publication, which will be taken into consideration by the journal's Secretariat. External reviewers will be used when it is necessary to guarantee an expert judgment and particularly when there is a notorious discrepancy between the initial reviewers. Once the review is complete, the author of the article will receive an email notifying the Editorial Board's decision on its publication (with or without changes).

SENDING THE WORKS

Once the article passes the review process and has been accepted, it is an essential requirement to send the final text with the improvements and modifications proposed by the reviewers (if applicable) through the OJS platform.

REVISORES

Pedro GÓMEZ GALVÁN. IES San Sebastián de La Gomera.

Juan José LEIVA OLIVENCIA. Universidad de Málaga.

Ana Luisa SANABRIA MESA. Universidad de La Laguna.

Helena CHACÓN LÓPEZ. Universidad de Granada.

Ana María PORTO CASTRO. Universidad de Santiago de Compostela.

Octavio SALAZAR BENÍTEZ. Universidad de Córdoba.

Manuel FERNÁNDEZ NAVAS. Universidad de Málaga.

José Ignacio RIVAS FLORES. Universidad de Málaga.

INFORME ANUAL DEL PROCESO EDITORIAL DE *QURRICULUM* 35 (2022)

El número 35 de la Revista *Qurriculum* supone la continuidad por la apuesta en torno a la reflexión en el ámbito de la educación. El artículo principal es una entrevista y además un sentido homenaje al doctor Javier Esteban Marrero Acosta, cuya biografía, tanto profesional como docente, investigadora y personal, por el amplio número de personas que le admiran, está muy ligada al Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna.

Todas las aportaciones se recibieron a lo largo del año 2022 y se aceptaron en diciembre de 2022.

El promedio de tiempo desde la llegada de los artículos a la Redacción de la revista hasta su publicación (pasando por el proceso selección, lectura, evaluación y corrección de pruebas) es de 12 meses. Los evaluadores/as son miembros de diversas facultades de esta Universidad, así como de otros centros nacionales e internacionales, y forman parte de los diversos comités de *Qurriculum*.

Estadísticas:

N.º de artículos recibidos en la redacción para esta edición: 7

N.º de artículos aceptados: 6

Promedio de evaluadores/as por artículo: 2

Promedio de tiempo entre llegada y aceptación de artículos: 3 meses

Promedio de tiempo entre aceptación y publicación: 1,5 meses

El 86% de los manuscritos enviados a *Qurriculum* ha sido aceptado para su publicación.



Servicio de Publicaciones
Universidad de La Laguna