

# Presentación del Dossier de la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

## La investigación narrativa, la formación y la práctica docente

Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación docente y la práctica escolar

---

 Daniel Hugo Suárez e Ignacio Rivas Flores

Voltaire finaliza su obra cumbre, *Cándido*, afirmando que si bien “todos los sucesos están encadenados en el mejor de los mundos posibles [...] es menester labrar nuestra huerta”. En los tiempos que nos movemos no puede ser más actual esta referencia, ni tan oportuna su resonancia. Nos da qué pensar sobre lo que acontece y sobre lo que podemos imaginar y hacer en educación. Hasta los últimos años, la expansión de la investigación educativa vino siendo realmente importante en la mayoría de los países. La difusión de los resultados de la actividad se ha universalizado de forma significativa. Aparentemente nunca antes había habido tal acumulación de conocimiento, ni su circulación y recepción habían sido tan accesibles. Tampoco en ningún otro momento se pregonó tanto acerca del valor estratégico, estructural, que supuestamente tiene el conocimiento para el control del mundo, de la riqueza, del mercado y de la educación. La “sociedad del conocimiento” le confiere a la educación un lugar preponderante, privilegiado, y promete convertirla en la sede del espíritu innovador y emprendedor de la época.

Sin embargo, es evidente que, cada vez más, en educación estamos siendo estimulados a dejarnos llevar por la inercia de prácticas obsoletas o, cuanto menos, recludas en tópicos establecidos. Una suerte de conservadurismo y cierto cinismo profesional invaden nuestro territorio. Desde las políticas educativas y programas ministeriales se estimulan formas de pedagogía y didáctica que no habilitan la innovación y mucho menos la participación de los docentes en la producción de saber sobre la escuela. Tampoco se disponen espacios y momentos para articular el conocimiento disponible con las experiencias de formación que tienen lugar mediante las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, todo parecería indicar que los paradigmas hegemónicos de investigación no están ayudando mucho al cambio democrático de los sistemas educativos y, mucho menos, a dotar de sentido lo que venimos haciendo día a día en las aulas.

Por el contrario, las modalidades dominantes de investigación educativa, las que son validadas en los ministerios, en sus oficinas técnicas, en los organismos internacionales y en el sentido común, son las que resultan funcionales a la lógica de estandarización y medición de la práctica docente. Son las que alimentan o soslayan la retórica de la calidad,

el mercado y la meritocracia. En el lenguaje de la máxima voltaireana, son las que hacen del nuestro “el mejor de los mundos posibles” a partir de la delimitación homogénea de las “buenas prácticas” que deberemos alcanzar, la proliferación de las pruebas de calidad que tendremos que atender y la capilarización del control tecnoburocrático que estaremos obligados a soportar. Organismos internacionales como la Unesco, apuntan hacia lo que denominan “bien común mundial” (Unesco, 2015) como nuevo paradigma sobre el que construir la educación del siglo XXI. A partir de estas premisas de corte fuertemente neoliberal y racionalista, se está construyendo y difundiendo un relato educativo homogéneo que es producto de la aplicación de ciertos principios preconcebidos y aceptados como universales.

En este orden establecido resulta negada o exonerada la posición del sujeto pedagógico como activo constructor de conocimiento y de sentido acerca de su realidad y de sus acciones educativas, sociales, políticas y culturales. Hay una búsqueda de una racionalidad objetiva, universal, que se focaliza en el predominio del currículum, la evaluación a partir de estándares universales, la búsqueda de la calidad y la excelencia desde criterios establecidos por lógicas técnicas, económicas y comerciales. En definitiva, los actores de los procesos educativos, tanto los docentes como estudiantes y familias, quedan desplazados y relegados a una posición subsidiaria, subalterna, con la única responsabilidad de gestionar eficazmente estos principios establecidos y los medios dispuestos para lograrlo. Esto supone un relato de escuela entendida desde un punto de vista técnico, administrativo y de gestión, donde el conocimiento no representa una búsqueda de sentido orientado hacia la acción, sino una herramienta al servicio de un orden externo.

La formación de los docentes que se van a hacer cargo de este sistema y de esta nueva posición se orienta desde estos mismos principios, cerrando un circuito que se inicia en la experiencia escolar, en la que se sedimenta un conocimiento profesional particular (Rivas, 2014), que se continúa en un marco de formación docente fuertemente escolarizado, y que finaliza con una inserción profesional en el mismo contexto escolar del que se parte, habiendo legitimado sus modos de hacer y de pensar. Más allá de las muchas experiencias locales de resistencia y de la emergencia de pedagogías de la formación alternativas (Suárez, 2015), una parte importante de los procesos de formación docente reproducen y sostienen aquel relato de escuela y contribuyen a la instrumentalización del conocimiento pedagógico.

Desde nuestra perspectiva, este enfoque nos lleva a un cierto callejón sin salida ya que no se cumplen las promesas de mejora de los procesos de investigación convencionales ni de las “prescripciones” emanadas de una cierta definición de “buenas prácticas”. Los agentes educativos se ven confrontados a una paradoja paralizante, ya que las propuestas teóricas, científicas y académicas de mejora de la educación son interpretadas desde contextos cerrados y regulados. Se puede decir que, por un lado, se les ofrece una tabla de salvación, y por otro, la realidad cotidiana se empeña tozudamente en demostrar lo contrario. Y al mismo tiempo, se cercena el diálogo y el trabajo compartido de las instituciones de formación y las escuelas, llevándolas a una vinculación ambigua, contradictoria, dilemática. Por un lado, están oficialmente orientadas a satisfacer la necesidad de contar con docentes capacitados para la enseñanza escolar; por otro, son desacreditadas en sus potencialidades de intervención efectiva y de acción creativa. Enredadas en esta tensión, se encuentran ante el desafío de hacer algo respecto de las escuelas y la enseñanza y, al mismo tiempo, estar inhabilitadas para entablar con ellas y sus actores un diálogo productivo y confiable.

En este estado de cosas, el punto de vista narrativo emerge como una opción de investigación pedagógica, de formación docente y de transformación educativa y social, que pone el énfasis en “labrar la propia huerta” como el camino hacia la construcción de otra educación y otro mundo posibles. No se trata entonces de claudicar frente al mejor de los mundos posibles, sino más bien de construir un lenguaje que permita nombrar de

otra manera el mundo para imaginar otro nuevo, diferente, alternativo. Hay otra mirada, otro discurso y otro saber desde los que se puede avanzar hacia un proceso de cambio a partir de la construcción de conocimiento colectivo desde la experiencia de los sujetos en territorio, situada. Así, la perspectiva narrativa y singular/colectiva emerge como una forma de conocimiento válido desde la que afrontar la práctica educativa y la experiencia escolar, que rompe con la jerarquía propia de la racionalidad técnica y con la subordinación exigida en los nuevos modelos de gestión empresarial del espacio y el tiempo escolar. El conocimiento del profesor podemos entenderlo, por el contrario, como un saber legítimo, en la medida en que supone el modo como cada uno simultáneamente interpreta la realidad, le da sentido y elabora su estrategia de intervención (Cochram-Smith y Lyttle, 2002). Esos “saberes de experiencia” construidos en territorio constituyen la materia prima sobre la cual trabaja la investigación narrativa para producir saber pedagógico, para difundirlo y validarlo (Alliaud y Suárez, 2011). Desde este enfoque y lenguaje, entonces, cualquier intento de elaborar una propuesta de cambio educativo debe entenderse y emprenderse a partir del diálogo entre los diferentes relatos intervinientes: los académicos y científicos, los experienciales y subjetivos y los técnicos y administrativos.

Afirmaba García Márquez (2002) en su autobiografía (*Vivir para contarla*), que la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla. Esto es, los sujetos tenemos un conocimiento de la realidad como resultado de la interpretación que hacemos de la misma en un escenario particular. No podemos hablar de una realidad inmanente y universal, en la que se pueda intervenir desde una propuesta universal, ahistórica, descontextualizada. Antes bien, la realidad es el relato que hacemos de la misma, en un contexto particular, desde una intencionalidad social y política propia que representa una forma particular de entender el mundo. En este sentido, de acuerdo a la misma lógica del egregio escritor colombiano, Conle (2014) diferencia entre el producto del relato, como una manifestación particular de una historia, que es presentada en un escenario particular. Lo cual nos remite a un marco epistemológico alternativo que coloca el foco en el proceso de construcción de la realidad, que tiene siempre un carácter situado, contingente y colectivo.

Entendemos, por tanto, que todo relato que cada sujeto hace de su realidad representa su conocimiento del mundo y de su intervención en ese mundo. De tal forma que la acción educativa solo puede tener lugar a partir de su participación y su confrontación con otros relatos alternativos que permiten reconstruir la propia experiencia. Esta perspectiva nos enfrenta a formas alternativas de plantearnos y preguntarnos por la tarea educativa, la formación de los docentes que se hacen cargo de ella y la investigación de la práctica. El punto de partida es el reconocimiento del valor del conocimiento del sujeto y los modos como representa el mundo, ya que su actuación vendrá propiciada por este. En formación docente especialmente, donde los sujetos llegan con una experiencia acumulada de al menos quince años, y un conocimiento sedimental (Rivas, 2014b) construido durante este tiempo, no se pueden producir transformaciones significativas si no tiene lugar una reconstrucción de este relato inicial, si no se vuelve a narrar esa historia una y otra vez, tensionándola con otras lecturas y otros relatos.

Hay una ruptura, de este modo, con el paradigma técnico hegemónico que plantea una acción subordinada a las prescripciones de la teoría informada en investigación educativa. Antes bien, el punto de vista narrativo integra las dimensiones teórica y práctica, considerándolas constitutivas de una misma realidad. Ambas se contienen mutuamente. Afirma Clandinin (2013) que vivimos a través de las historias, tanto culturales, como institucionales como personales. Por tanto, “si cambiamos las historias a través de las que vivimos, con bastante probabilidad, cambiamos nuestras vidas” (22).

El sentido de la educación y su relevancia para la transformación social cambia desde esta perspectiva. Como punto de partida, podemos decir que hay una orientación netamente socio-constructivista crítica que coloca al sujeto y su conocimiento en el centro (Kincheloe,

2011); si bien este no es entendido como una individualidad, como un sujeto aislado, sino como una construcción social, cultural y política. Nos situamos siempre en una perspectiva colectiva y pública a partir de la relación y la construcción compartida. De hecho, somos parte de un diálogo histórico permanente a través del cual vamos construyendo un relato colectivo, del cual cada sujeto se apropia a partir de su experiencia. Esto supone pensar la realidad como paradójica, controvertida, conflictiva y compleja, alejada de una visión unilateral y universal, propia de otras perspectivas.

De este modo, el análisis narrativo nos permite descubrir qué otros relatos pueden estar construyendo realidades alternativas que orienten otro tipo de acciones. Nos ayuda a descubrir otras realidades plausibles y a imaginar otros mundos posibles que propicien la transformación, así como revelar, hacer visible y desmontar el que se presenta como el mejor de los mundos desde la retórica hegemónica. De esta forma es posible vincular los diversos relatos alternativos con los compromisos y proyectos personales y colectivos sobre los que orientamos nuestra acción. Churchill (2008) define esta controversia de relatos como una forma de preguntarse sobre uno mismo, y de este modo, preguntarnos sobre nosotros mismos como colectivo. En esta dinámica de ponernos en cuestión nos colocamos en disposición de construir un relato posible a partir de nuestro compromiso personal, social, cultural y político. Todo relato es siempre personal y biográfico, construido históricamente, a partir de las diferentes experiencias que vivimos y del lenguaje que tenemos disponible. Lo que importa, en este caso, más que el actor (el yo que vive la experiencia) es el narrador (el yo que la cuenta) en un momento dado de su trayectoria. Por tanto, hacer público estos relatos en un contexto de libertad permite generar condiciones para su transformación (Rivas, 2014a).

Retomamos de nuevo la literatura para iluminar nuestra posición, recuperando al maestro Saramago (2012) en una publicación póstuma, *Claraboya*. Dice uno de los personajes: “Que la actividad no le haga olvidar la lucidez, que la actividad no le haga cometer villanías como las que cometen los que quieren el desamor entre los hombres. Activo, sí, pero lúcido. Y lúcido sobre todo.” En un sistema social como el actual caracterizado por el pensamiento utilitario y la acción inmediata, este consejo supone una llamada necesaria a la reflexión crítica, y nos invita a la búsqueda del sentido, a una interrupción en el curso de los acontecimientos, antes que a la actividad sin criterio. Pensar narrativamente, en este caso, supone poner en cuestión los propios relatos a partir de las relaciones que establecemos con los otros a través de los procesos de investigación o de formación.

Nos parece interesante en esta perspectiva el punto de vista de Clandinin (2013) acerca de lo que define como los cuatro términos clave de toda indagación narrativa: “Vivir, contar, recontar, revivir”. Esto es, nos movemos en una especie de espiral dialéctica orientada hacia la persistente reconstrucción del relato para, de este modo, transformar la realidad que dicho relato construye. Los procesos de formación de los docentes, al igual que todo proceso educativo, deberían tener que ver con esta recursiva y permanente reconstrucción del relato para la transformación del mundo y de la vida, en un proceso de búsqueda de la lucidez que Saramago reclama. Educar, desde esta perspectiva narrativa, por tanto, no sería otra cosa que crear condiciones que posibiliten experiencias a partir de las cuales narrar una historia que nos permita vivir otros mundos, imaginarnos en ellos, y construir otras realidades.

En términos metodológicos esto supone pensar en un escenario de relación y de conversación en el que los sujetos ponen en cuestión sus propias biografías y se rebiografizan (Delory-Momberguer, 2009). Pensar narrativamente es un ejercicio de riesgo, ya que los sujetos están directamente concernidos en los procesos que tienen lugar. Son al mismo tiempo sujetos y objetos de la indagación. Desde este punto de vista podemos decir que en este marco forma y contenido son las mismas cosas. Esto es, metodológicamente utilizamos la narrativa como una estrategia de investigación, al mismo tiempo que las narrativas son

también nuestro objeto de estudio. Metodología y fenómeno se identifican en tanto que entendemos la experiencia como un fenómeno narrativamente construido.

De esta forma no existe una preocupación por los hechos como tal, sino como estos son narrados por un actor particular en un momento dado. Lo cual nos sitúa ante las tres dimensiones sobre las que se construye la indagación narrativa: temporalidad, espacialidad y socialidad (Clandinin y Connelly, 2000). Entendemos lo narrativo como una construcción en un espacio y un tiempo determinados en un marco contextual. Por tanto la realidad es entendida como un relato inacabado en el que cada sujeto va aportando su experiencia en un proceso continuo de reconstrucción. Desde un punto de vista político, esto nos sitúa en una perspectiva de lo que podemos llamar una incertidumbre activa, que más allá de verdades universales nos pone en cuestión como sujetos y nos invita a ser parte de la construcción del mundo. De hecho, esta es una exigencia ineludible a la que no podemos escapar, tocando directamente a nuestra responsabilidad.

El monográfico, que presentamos en dos entregas sucesivas de la *Revista del IICE*, es una muestra de los modos como la investigación narrativa está llevando a cabo este proyecto político y educativo, a la vez que ético y epistemológico. Desde nuestra perspectiva, no estamos ante una opción posible entre otras muchas en el supermercado de la investigación. Antes bien, nuestra posición remite a un posicionamiento ontológico e ideológico, a la par que epistemológico. El mejor de los mundos posibles, ese otro mundo posible a construir, es factible a partir del trabajo denodado y comprometido de cada miembro del colectivo social a través de su acción y de las historias con las que narra y cultiva su huerto, en este diálogo permanente en que entendemos la historia. Necesitamos construir por tanto historias que conduzcan al cambio social. Historias que den cuenta de las resistencias y los conflictos; historias que construyan alternativas; historias que tornen viables los inéditos; historias de cambio y de transformación; historias de esperanza, en definitiva.

Conforman esta primera entrega del dossier seis artículos que representan una variedad de miradas narrativas, desde distintas experiencias e incluso, distintas tradiciones. Lo cual nos permite articular la pluralidad junto con la coherencia de la propuesta narrativa en investigación y en formación del profesorado.

El primero de estos artículos, “Adoecimento e condições de trabalho docente: narrativas (auto)biográficas e cuidados de si”, de Rosiane Costa de Sousa y Elizeu Clementino de Souza, discute aspectos de salud de las profesoras de escuela rural bahiana (Brasil) y sus relaciones con las condiciones de trabajo, a la vez que sus implicaciones para el ejercicio de la docencia, a través de las narrativas sobre enfermedad y los dispositivos construidos relativos al cuidado de sí. Al tomar como central las vinculaciones existentes entre salud y trabajo, los autores tienen en la mira evidenciar posibles pistas entre las condiciones de vida-profesión y sus efectos sobre la salud docente, en el cruce de la socialización de las narrativas de profesoras sobre procesos de enfermedad y las condiciones de trabajo en las escuelas rurales multigrado.

Por su parte, el artículo “Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico a partir de la etnografía”, de Luis Porta y Graciela Flores, expone la articulación metodológica que los autores efectúan como miembros del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello, argumentan que la combinación del enfoque biográfico narrativo con la etnografía educativa permite expandir el valor biográfico que surge de las narrativas de los profesores. La permanencia de los investigadores en las aulas donde ellos enseñan incluye otros protagonistas y perspectivas, así los hallazgos amalgaman sentidos y significados polifónicos que dan cuenta del entramado entre vida y experiencia convivida. En este sentido, sostienen que la entrevista, en sus diversas modalidades, constituye un instrumento

privilegiado para comprender e interpretar lo que los sujetos creen, piensan, sienten, dicen y hacen en el ámbito educativo, siempre imbricando aula y vida.

Enseguida, el texto de Gabriel Murillo Arango, “Pedagogía biográfica en los bordes”, argumenta que la palabra “acogida” relacionada con la narrativa de experiencias en educación es en sí misma un acto pedagógico, en virtud de un tacto especial para afrontar las situaciones con sensibilidad, captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer. El artículo reúne dos proyectos pedagógicos realizados en el centro de la ciudad de Medellín, Colombia, en los que sobresale la acogida como concepto raíz, a la vez que coinciden de buen grado en los métodos y técnicas de trabajo de campo que hacen énfasis en los relatos de vida de los sujetos, aunado a un propósito de autoformación en la práctica profesional de estudiantes de pedagogía infantil.

Luego, el artículo de Eduardo Fernández Rodríguez y Rocío Anguita Martínez, “Narrativas mediáticas identitarias en la sociedad hiperconectada. Un estudio de caso en el ámbito del Grado de Educación social a través del diseño y producción de tecnobiografías”, presenta una indagación biográfico-narrativa con jóvenes universitarios acerca de cómo el entramado tecnodigital media en la construcción de la intimidad en el contexto de la sociedad aumentada. La investigación que se presenta analiza una serie de textos reflexivos autobiográficos con medios digitales (tecnobiografías) que han sido elaborados y categorizados como narrativas mediáticas afectivas, culturales y cívicas, centrándose en varios ejes principales de estudio: las relaciones entre lo público y lo privado, la construcción de la identidad en la sociedad-red, el consumo cultural en la cultura digital, los modos de ciudadanía en el contexto de la modernidad líquida. Tras la exposición de resultados, el texto enumera algunas conclusiones que apuntan a la necesidad de situar los procesos de configuración de la intimidad aumentada en el contexto de las nuevas tecnologías del Yo activo y del régimen escópico asociado a la e-imagen en el capitalismo neoliberal y las sociedades de control.

El quinto artículo, “Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario”, de Jesús Domingo Segovia, Lorena Domingo Martos y M. Alberto Martos Titos, por su parte, muestra una herramienta para establecer crono-topografías de las trayectorias profesionales de docentes e instituciones educativas, el biograma. Para ello, sostiene que disponer de un hilo argumental o línea de tiempo es clave para hablar y comprender procesos de desarrollo profesional y anticipar posibles líneas de mejora. Desde esta perspectiva, un biograma muestra una síntesis que esquematiza una historia de vida y desarrollo profesional, aportando elementos espacio-temporales, dimensiones claves, hitos y personas relevantes en una línea de tiempo, lo que es clave tanto para comprenderla, como para profundizar dialécticamente sobre ella. El artículo, aparte de esta justificación teórica, ofrece ejemplificaciones prácticas de cómo se puede elaborar y utilizar esta herramienta.

Finalmente, cierra esta primera entrega del dossier, el artículo de Piedad Calvo León e Ignacio Rivas Flores, titulado “Un modo de pensar, sentir, investigar y transformar”, en el que comparten el recorrido metodológico llevado a cabo en la realización de una tesis doctoral enmarcada en el paradigma cualitativo y más concretamente dentro del enfoque de biográfico narrativo. El texto busca defender y valorar la importancia de la subjetividad y pretende alejarse de modos hegemónicos de hacer investigación. Para ello, argumentan los autores, es esencial el acercamiento respetuoso y la construcción con los y las protagonistas: a estos no se los considera meros sujetos a investigar, sino que son entendidos como parte activa en la investigación. Y sostienen que en numerosas ocasiones hay voces periféricas que son silenciadas, colectivos en los que se centran numerosas investigaciones, pero en cuyos resultados su voz no está presente. Desde su perspectiva, ese trabajo narrativo y biográfico les ha permitido acercarse a un colectivo excluido como son las personas que han sido diagnosticadas de enfermedades mentales.

## Referencias bibliográficas

- » Alliaud, A. y Suárez, D. H. (2011). *El saber de experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, CLACSO-EFFL.
- » Clandinin, D. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- » Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, Left Coast.
- » Churchill, A. H. (2008). The Emocional Journey into Critical Discourses: Appreciating the Challenge. En Churchill, A., *Rocking your World. The Emocional into Critical Discourses*. Rotterdam, Sense.
- » Cochram-Smith, M. y Lyttle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal.
- » Conle, C. (2014). Anatomía de un currículo narrativo. En Rivas, J.I., Leite, A. y Prados, E., *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Archidona, Aljibe.
- » Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del sujeto-proyecto*. Buenos Aires, CLACSO-EFFL.
- » García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Barcelona, Mondadori.
- » Kincheloe, J. (2011). *Key Works in Critical Pedagogy*. Rotterdam, Sense.
- » Rivas, J. I. (2014a). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. En *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 99-112.
- » \_\_\_\_\_. (2014b). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. En *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, vol. 7, núm. 1, pp. 487-494.
- » Saramago, J. (2012). *Claraboya*. Madrid, Anagrama.
- » Suárez, D. H. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. En Suárez, D. H., Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L., *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires, Noveduc.
- » Unesco. (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* París, Unesco.

### Daniel Hugo Suárez

Doctor en Filosofía y Letras (Área Ciencias de la Educación) por la Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Director de proyectos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA. Director de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la FFyL-UBA. Correo electrónico: danielhugosuarez@gmail.com

**XXX**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación) por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España. Coordinador del grupo de investigación consolidado “Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa” (PROCIE) y miembro de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNID). Correo electrónico: [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es)