# CITE

XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación

Murcia
21 al 23
noviembre
2017

## LA EDUCACIÓN ANTE LOS RETOS DE UNA NUEVA CIUDADANÍA

R. MÍNGUEZ VALLEJOS
Y E. ROMERO SÁNCHEZ (COORD)

**XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2017. Murcia, España. Murcia, 21 a 23 de noviembre de 2017**

Sede: Universidad de Murcia
Campus de la Merced
Calle Santo Cristo, 1, 30001 Murcia

I.S.B.N.: 978-84-697-7896-8

Secretaría Técnica:
Eventos en Plural
Telf: 968 93 23 60
Mail: plural@eventosenplural.com
Web: www.eventosenplural.com

# La educación ante los retos de una nueva ciudadanía

**R. Mínguez Vallejos**
**y**
**E. Romero Sánchez**
**(coord.)**

**Murcia, 21 a 23 de noviembre de 2017**

# Carta presentación

Desde las primeras décadas del siglo XXI hemos vivido cambios inimaginables que han alcanzado a todos los sectores de la sociedad. Aunque se han producido grandes avances en las condiciones de la vida en común, generado por la irrupción de nuevas realidades sociales de carácter global, en el mundo hay aún mucho sufrimiento. Los conflictos bélicos y el éxodo de millones de personas, la creciente desigualdad entre ricos y pobres, los problemas medioambientales o las continuas discriminaciones por razones de sexo, cultura o religión, han convertido a la vida ciudadana en un asunto de especial atención porque afecta a los distintos sectores de la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación, cultura y religión).

Los ciudadanos se han vuelto más sensibles ante estos asuntos, reaccionan con agitación solidaria pero sin la convicción de impulsar un modelo alternativo ante el pensamiento único. No podemos olvidar que la inminente revolución tecnológica está cambiando nuestras vidas, nuestros valores y nuestras tradiciones. Siendo cada vez más interdependientes, no podemos evitar el carácter fragmentario de la vida y cerrar nuestros ojos ante los fenómenos de exclusión y precarización de la vida personal y colectiva.

Queramos o no, la realidad nos interpela. Nos abre todo un amplio abanico de interrogantes sobre la capacidad de la ciudadanía para responder a los retos que tiene planteados en la actualidad. Por lo que el fortalecimiento de los valores cívicos se presenta como condición ineludible para impulsar un nuevo modelo social.

A nivel educativo, nos lanza a buscar respuestas ante tanta frontera que está necesitada de ser superada y pide humanizar nuestra vida ciudadana. Frente a una extensa multitud de cuestiones que ponen el foco de atención en distintos aspectos educativos, hoy se hace inaplazable abrir un espacio de reflexión en el que confluyan distintos discursos para que se analice lo que se está haciendo en educación y, desde ahí, vislumbrar perspectivas que sirvan para la construcción de una nueva ciudadanía.

El XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación pretende convertirse en un espacio de debate sobre los retos inminentes que se le plantean a la educación ante la vida ciudadana del siglo XXI.

Desde aquí animamos a especialistas de distintas áreas de conocimiento a participar en este evento. Invitamos a los distintos profesionales de la educación e interesados en la mejora de la vida de las personas a participar con sus reflexiones, investigaciones y experiencias en este encuentro, porque la ciudadanía es asunto de todos.

# COMITÉ organizador

## Presidente

Ramón Mínguez Vallejos

## Secretario

Eduardo Romero Sánchez

## Vocales

María Clara Barroso Jerez
Antonio Bernal Guerrero
Isabel Carrillo Flores
Juan Manuel Escudero Muñoz
Marta Gutiérrez Sánchez
Fuensanta Hernández Pina
Mª Ángeles Hernández Prados
Patricia López Vicent
Mª Pilar Martínez Clares
Pedro Luis Moreno Martínez
Mª Paz Prendes Espinosa
Antonio Rodríguez Martínez
Juan Sáez Carreras
Pedro Antonio Sánchez Rodríguez
Miguel Ángel Santos Rego

# COMITÉ científico

Aldana Mendoza, Carlos (Universidad de San Carlos. Guatemala)

Argos González, Javier (Universidad de Cantabria. España)

Balduzzi, Emanuele (Istituto Universitario Salesiano. Venecia. Italia)

Bárcena Orbe, Fernando (Universidad Complutense de Madrid. España)

Barroso Jerez, Mª. Clara (Universidad de la Laguna. España)

Bermúdez Aponte, José Javier (Universidad de la Sabana. Colombia)

Bernal Guerrero, Antonio (Universidad de Sevilla. España)

Bernal Martínez de Soria, Aurora (Universidad de Navarra. España)

Carrillo Flores, Isabel (Universidad de Vic. España)

Casares García, Pilar (Universidad de Granada. España)

Da Conceição Azevedo, María (Universidade De Trás-Os-Montes e Alto Douro. Portugal)

Díaz Manrubia, Aurora (Universidad Finis Terrae, Santiago. Chile)

Escámez Sánchez, Juan (Instituto Universitario de Teoría de la Educación. Universidad Católica de Valencia. España)

Escudero Muñoz, Juan Manuel (Universidad de Murcia. España)

Fernández-Salinero Miguel, Carolina (Universidad Complutense de Madrid. España)

García Aretio, Lorenzo (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España)

García del Dujo, Ángel (Universidad de Salamanca. España)

Gargallo López, Bernardo (Universidad de Valencia. España)

Gil Cantero, Fernando (Universidad Complutense de Madrid. España)

Gogolin, Ingrid (Universität Hamburg, Germany)

González Delgado, Mariano (Universidad de la Laguna. España)

Gutiérrez Sánchez, Marta (Universidad de Murcia. España)

Hernández Pina, Fuensanta (Universidad de Murcia. España)

Hirsch Adler, Ana (Universidad Nacional Autónoma de México. México)

Izquierdo Yus, Tomás (Universidad de Murcia. España)

Lago de Vergara, Diana (Universidad de Cartagena. Colombia)

Linares Borboa, Luis Enrique (Cetys Universidad, Baja California-México)
López Calva, Martín (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. México)
Martin García, Xus (Universidad de Barcelona. España)
Martínez Clares, Mª. Pilar (Universidad de Murcia. España)
Martínez Martín, Miguel (Universidad de Barcelona. España)
Masschelein, Jan (Katholieke Universiteit Leuven. Belgique)
Moreira Teixeira, António (Universidade Aberta de Lisboa. Portugal)
Oraison, Maria Mercedes (Universidad Nacional del Noreste, Chaco. Argentina)
Osuna Lever, Cecilia (Cetys Universidad, Baja California-México)
Payá Sánchez, Montserrat (Universidad de Barcelona. España)
Peña Calvo, José Vicente (Universidad de Oviedo. España)
Prendes Espinosa, Mª Paz (Universidad de Murcia. España)
Puig Rovira, Josep Mª. (Universidad de Barcelona. España)
Prieto Egido, Miriam (Universidad Autónoma de Madrid. España)
Ritacco Real, Maximiliano (Universidad de Granada. España)
Rodríguez Martínez, Antonio (Universidad de Santiago de Compostela. España)
Romero Pérez, Clara (Universidad de Sevilla. España)
Romero Sánchez, Eduardo (Universidad de Murcia. España)
Rosário Pedro (Universidade do Minho. Portugal)
Ruiz Corbella, Marta (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. España)
Sáez Carreras, Juan (Universidad de Murcia. España)
Sandoval Estupiñán, Luz Yolanda (Universidad de la Sabana. Colombia)
Santos Gómez, Marcos (Universidad de Granada. España)
Santos Rego, Miguel Angel (Universidad de Santiago de Compostela. España)
Serna Rodríguez, Armandina (Universidad Autónoma de Baja California. México)
Souto-Otero, Manuel (Cardiff University. Walles, United Kingdom)
Varela Londoño, Sandra Patricia (Universidad de la Sabana. Colombia)
Vega Gutiérrez, Ana María (Universidad de la Rioja. España)
Vera Vila, Julio (Universidad de Málaga. España)
Vila Merino, Eduardo (Universidad de Málaga. España)
Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia. España)
Yevenes, Ana María (Universidad Finis Terrae. Santiago, Chile)
Yurén Camarena, Mª Teresa (Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México)

# ÍNDICE

Luces y sombras de la ciudadanía global en la educación superior ..... 21
*Juan García-Gutiérrez*

Reflexiones sobre algunas bases educativas y teóricas del Aprendizaje-Servicio ..... 29
*José Luis González-Geraldo, Miquel Martínez*

Aprendizaje-Servicio y profesorado universitario. Consolidación de un modelo de formación docente ..... 37
*Mar Lorenzo Moledo y Alexandre Sotelino Losada*

Ciudadanía y despolitización de la educación ..... 45
*Miriam Prieto, Patricia Villamor*

Ciudadano informado, ciudadano saturado: el peligro de la inmediatez en la construcción de la ciudadanía global ..... 53
*Alberto Sánchez Rojo*

Aprender a Transformarse para Transformar a través del Aprendizaje-Servicio ..... 62
*Victoria Vázquez Verdera, Inmaculada López-Francés*

La formación universitaria ante los retos de una nueva ciudadanía. Perspectivas a través del Aprendizaje-Servicio ..... 69
*María Belando Montoro, Silvia Sánchez-Serrano*

ApS y aprendizaje dialógico: algunas claves para el desarrollo de la conciencia crítica.. 77
*Piedad Mª Sahuquillo Mateo, Belén Zayas Latorre*

Aprendizaje crítico unido al servicio ..... 90
*Vicent Gozálvez, Fran J. García-García*

Perspectiva histórica la educación femenina ..... 98
*Ramón García Perales*

La Educación Musical en las Leyes Orgánicas de Educación: análisis longitudinal para etapa de Educación Primaria ..... 108
*Ramón García Perales, Sandra María Torrecilla Gracia*

La escuela moderna de Ferrer i Guardia para la superación de la pobreza ..... 119
*Estefanía Fernández Antón*

Los Derechos Humanos como base de la construcción de una ciudadanía cosmopolita: un análisis comparado de las propuestas formativas del Grado de Maestro en la Comunidad Valenciana ..... 127
*Cristina Aranda Muñoz*

Recursos de evaluación inclusivos para la formación profesional ..... 136
*Marisa Laura Shocrón*

Facilitación de los procesos de acogida de ciudadan@s inmigrantes a través del diseño participativo de aplicaciones móviles ..... 146
*Gros, B.; Ayuste, A.; Escofet, A.; González, O.; Llobet, M.; Payá, M.; Sancho, J.; Zhang, C.*

La competencia ciudadana en la modernidad líquida ..... 155
*Micaela Sánchez Martín, Cristina González Lorente, Javier Pérez Cusó, Natalia González Morga, Mirian Martínez Juárez, Pilar Martínez Clares*

La ciudadanía participativa con perspectiva sociológica..... 164
*Benigno Benavides Martínez*

An exploratory Delphi study on Character Education in Latin-American countries: Argentina, Colombia and Mexico..... 172
*Bernal, A., Naval, C., Sobrino, C., Varela, A. Dabdoub, J.P.*

Retos para la difusión de la investigación: institucionales, profesionales y ciudadanas . 185
*Ma. Dolores García Perea*

La lucha contra la exclusión social en educación: la formación profesional ..... 194
*Alicia Ros-Garrido, Juan García-Rubio*

El curriculum básico como garantía del derecho a una educación de calidad ..... 203
*Juan García-Rubio, Alicia Ros-Garrido*

Por una erótica de la enseñanza en valores: la transmisión en el punto de mira ..... 212
*González-Geraldo, J.L., Pérez-Pérez, I.*

La construcción de ciudadanía en el proyecto Universidad Popular ..... 220
*Judith Quintano Nieto, Eduardo Fernández Rodríguez*

Construcción del sujeto y reconfiguración de escenarios escolares: posibilidades desde la lectoescritura ..... 229
*Audin Aloiso Gamboa Suárez*

Contexto legal de la participación de los padres de familia en el ámbito educativo a través de la estructura escolar ..... 239
*Ma. del Carmen Echeverría, Teresita Higashi*

La "creación" de la ciudadanía democrática. ***Logos*** y ***paideia*** en la democracia ateniense ..... 248
*Marcos Santos Gómez*

La construcción de la ciudadanía desde el ejercicio del magisterio ..... 256
*Francisco Esteban y Teodor Mellen*

¿Cuál es el papel de la familia en la sensibilización de la participación ciudadana? 263
*Josu Ahedo Ruiz*

El Aprendizaje-Servicio y mentoría como vía hacia la inclusividad ..... 272
*Mirian Hervás Torres, Susana Tallón Rosales*

Vinculación con la comunidad, corazón de la universidad Intercultural..... 282
*Víctor Manuel Hernández Fierro*

Aprendizaje Servicio en la universidad española: una metodología que forma ciudadanos ..... 292
*Marta Ruiz-Corbella*

Los procesos de escucha y de participación de los pequeños en la Escuela Infantil: una propuesta de evaluación ..... 302
*Castro, Ana, Ezquerra, Pilar y Argos, Javier*

El e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico) en la construcción de la ciudadanía..... 312
*Mario-Jesús Mira-Giménez*

Relaciones entre estrategias didácticas y el desarrollo de competencias ciudadanas 320
*Sandra Milena Neira Camacho, Fabio Enrique Barragán Santos*

Alfabetización financiera y formación de personalidades neoliberales. Una perspectiva crítica desde la pedagogía ..... 329
*Almagro Lominchar, Juan*

Modalidades organizativas de escolarización como itinerarios que mantienen la exclusión social de las personas con discapacidad ..... 336
*Artiles-Rodríguez, Josué; Rodríguez-Pulido, Josefa; Aguiar-Perera, Victoria; Alamo-Bolaños, Arminda; y Bolaños-Paz, Gemma*

Uso de dilemas morales en la formación ciudadana ..... 343
*María Trinidad Gómez Martínez, Rafael Iván Rodríguez Suárez*

Repensar el concepto de ciudadanía desde la pedagogía feminista para la inclusión de las diversidades en la formación del profesorado ..... 350
*Irene Martínez, Francisco Javier Ramos, Pablo Sánchez, Montserrat Blanco*

El acceso lecto-escritor en aulas hospitalarias..... 360
*Belén Sánchez Navalón, Rosa María Serna Rodríguez y Daniel Garrote Rojas*

La amistad en la construcción de una nueva ciudadanía ..... 368
*Ana M Romero-Iribas*

Procesos de neoliberalización de la política educativa andaluza. La construcción de una respuesta alternativa desde la resistencia profesional..... 376
*Luengo Navas, Julián, Molina Pérez, Javier*

Aprendizaje-Servicio: una práctica que promueve relaciones educativas entre la escuela y otras instituciones sociales..... 386
*Domingo Mayor Paredes*

Perspectiva del alumnado de Educación Primaria sobre los valores y contravalores en Internet ..... 395
*Paula Renés y Pilar Ezquerra*

Giro Semántico Lingüístico & Medios de Comunicación: Una propuesta educativa para la integración de ciudadanos transnacionales ..... 404
*Louis Dantil*

Formación docente para la enseñanza de valores en la universidad ..... 416
*Armandina Serna Rodríguez, Antelmo Castro López, Lizbeth Muñoz Bravo*

El aprendizaje servicio en la universidad. Una propuesta con estudiantes de la Facultad de Educación y escolares en riesgo de exclusión social ..... 425
*Marta Gutiérrez Sánchez, Pedro Moreno Abellán*

Análisis de la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad..... 434
*Pedreño Plana, Marina*

La música como dinamizadora de los procesos de inclusión en el aula..... 443
*Olcina-Sempere Gustau*

El contexto universitario y el aprendizaje cooperativo ..... 452
*Olcina-Sempere Gustau*

La vivencia de la ciudadanía en la etapa de educación primaria ..... 462
*Glòria Vericat Beltran*

Ciudadanías alternativas desde la perspectiva del "Buen Vivir" para otro modelo de formación de educadores y educadoras sociales: reflexividad etnográfica y feminista ..... 470
*Irene Martínez, Natalia Hipólito, Yolanda García, Virtudes Téllez*

El emprendimiento social: el aprendizaje-servicio como una propuesta ético-cívica para la construcción de una ciudadanía activa..... 479
*Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez, Macarena Donoso González y Elisabet Montoro Fernández*

Igualdad de género fotografiada, una visión social y artística desde el aula..... 486
*Pilar del Río Fernández*

El concepto de Educación para la Ciudadanía Mundial en los currículos de las enseñanzas no universitarias..... 494
*Mariana Buenestado Fernández, Luis del Espino Díaz, Hugo González González, Gemma Fernández Caminero*

Implicaciones del modelo español de dirección escolar en el desarrollo del liderazgo pedagógico. Un estudio en centros de educación secundaria de Andalucía ..... 503
*Maximiliano Ritacco Real*

Variables explicativas de la satisfacción laboral docente desde la teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera ..... 516
*Claudia Gómez García, María de las Mercedes Inda Caro*

Innovación educativa universitaria para la construcción de la ciudadanía. El papel del Aprendizaje – Servicio ..... 525
*Carrasco-Temiño, María Aranzazu; Belando-Montoro, María Remedios*

Las organizaciones empresariales como agentes sociales: La formación laboral y su relación con el compromiso organizacional..... 533
*Carrasco Temiño, María Aranzazu*

¿Por qué nos hacen jugar en la escuela? Reflexiones pedagógicas para entender (¿criticar?) la enseñanza actual..... 541
*Jordi Brasó Rius, Xavier Torrebadella Flix*

La doble exclusión: configuración de la ciudadanía de "jóvenes en riesgo" ..... 550
*Laura Pinto Araújo, Dulce María Cabrera Hernández*

Integración de la ciudadanía emergente en la formación universitaria..... 559
*Elisa Lugo Villaseñor, Cony Brunhilde Saenger Pedrero, Ana Esther Escalante Ferrer*

Formación ciudadana a partir del Modelo Universitario de la UAEM ..... 568
*Ana Esther Escalante Ferrer, Elisa Lugo Villaseñor, Cony Brunhilde Saenger Pedrero*

Socios o clientes: implicaciones educativas del Tercer Sector para la participación ciudadana..... 577
*Cruz Pérez Pérez; Fran J. García García*

"La metodología de la pedagogía hospitalaria en unidades de salud mental con pacientes de larga estancia"..... 586
*Dª Belén Sánchez Navalón, D. Javier López Sánchez*

Una realidad llamada carácter ..... 598
*Concepción Naval Duran y Elena Arbués Radigales*

La educación de la mujer en África: elemento clave en la cooperación al desarrollo 607
*Sofía Díaz de Greñu Domingo*

Pedagogía del don e inclusión Social: hacia una pedagogía del reconocimiento..... 616
*Xus Martín, Josep Puig, Mónica Gijón*

Relación educativa con mujeres en situación de prostitución: triple dimensión de encuentro, alianza y emancipación ..... 625
*Xus Martín, Josep Puig, Mónica Gijón*

Construcción de la Ciudadanía, Una Reflexión desde la Interculturalidad y las Políticas Educativas en Colombia..... 634
*Diana Lago de Vergara, Carmen Lago de Fernández, Liris Múnera Cavadias*

El juego infantil y la construcción de la cultura democrática: hacia la ***democratia ludens***..... 642
*Camas Garrido, Laura*

"Hackeando memes": Nuevos horizontes hacia la construcción de una ciudadanía crítica y activa en las redes sociales..... 649
*Camas Garrido, Laura, Valero Moya, Aída,Vendrell Morancho, Mireia*

Estrategias interculturales en el marco de una ciudadanía global en los currículos de las enseñanzas no universitarias ..... 659
*Del Espino Díaz, Luis; Buenestado Fernández, Mariana; González González, Hugo; Fernández Caminero, Gemma*

Un taller literario de comunicación participativa como herramienta para la creación de una nueva ciudadanía ..... 668
*Anselmo Poves Tello*

Empoderamiento digital: clave para la mejora de la empleabilidad mediante la participación ciudadana ..... 677
*Yolanda Deocano Ruiz, Laura Alonso Díaz*

Competencia digital en alumnado de Educación Primaria: desafíos para la participación ciudadana y la inclusión social ..... 686
*María-Helena Zapico-Barbeito, Sandra Dorado Gómez*

Aprendizaje-Servicio en la enseñanza universitaria: un proyecto en torno a la Filosofía para niños y niñas ..... 695
*María-Helena Zapico-Barbeito, Mª del Camino Pereiro González*

Contribuir a formar ciudadanos en una sociedad de víctimas, desde la pedagogía de la alteridad ..... 704
*Luis Enrique Linares Borboa*

La capacidad de resiliencia como factor clave para la inclusión de la ciudadanía .... 712
*Elisabet Montoro Fernández, Antonio R. Cárdenas Gutiérrez*

Construcción de la ciudadanía y adolescentes en riesgo de exclusión ..... 719
*María López-Dóriga de Dalmau, Xus Martín García*

La pedagogía de la escucha y del diálogo como cimiento para una ciudadanía más democrática ..... 728
*Valero Moya, Aída*

Educación para el Desarrollo: el proceso de construcción de una Ciudadanía Global..... 736
*Judith Martín Lucas, Bárbara Mariana Gutierrez Pérez*

Socialización virtual: cambios en las relaciones interpersonales de los adolescentes 745
*Bárbara Mariana Gutierrez Pérez, Judit Martín Lucas*

Vía educativa formal en la acreditación de competencias profesionales en el ámbito de la Atención a Personas en Situación de Dependencia ..... 753
*Martínez-Agut, M. P., A. Cristina Zamora-Castillo y Anna Monzó Martínez*

La sociedad del ocio, un signo de identidad de la ciudadanía..... 763
*Mª Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz*

La ciudadanía y los derechos humanos como referentes educativos..... 771
*Dra. Nadia Mejía Correa y Dra. Rafaela Sayas Contreras*

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el Tercer Sector. Las ONGD como agentes de construcción de la ciudadanía ..... 780
*Ana Lampón Gude, María José Caride Delgado, María Paz Gutiérrez, Zaida Calvo López*

Posibilidad de influir desde una perspectiva europea en la formación del profesorado en ámbitos de marginación españoles ..... 789
*Gabriel Barbero Consuegra*

El Aprendizaje-Servicio como metodología para favorecer la construcción de la ciudadanía ..... 798
*Figueredo Canosa, Victoria, Hernández Garre, Carmen María, Martínez Sánchez, Antonio*

Repensar el Sentido del Fracaso y Del Abandono Escolar Ante el Acoso Escolar Desde la Voz de los Afectados. Un estudio biográfico ..... 804
*Rosa Vázquez-Recio y Mónica López-Gil*

Formando a la ciudadanía para una sociedad sostenible. Estudio de caso en el ámbito comunitario ..... 812
*Alfonso Coronado Marín, Mª Ángeles Murga-Menoyo*

Los movimientos sociales y la educación para la ciudadanía ..... 823
*Montserrat Blanco-García, Escarlata Fernández-Cañada, Pablo Sánchez-Antolín, Francisco Javier Ramos-Pardo*

¿Qué piensan los niños y niñas acerca de los cuentos infantiles feministas?: Resultados de un estudio etnográfico en educación infantil ..... 830
*Lindsay Martínez García*

La atención socioeducativa a la infancia refugiada en España ..... 839
*Diana Priegue Caamaño, Cristina Varela Portela, Mar Lorenzo Moledo*

La Educación Familiar ante los desafíos de la ciudadanía en el siglo XXI ..... 847
*María Jesús Santos Villalba , Juan José Leiva Olivencia*

Educar en valores para la prevención de la Violencia Filio-Parental ..... 856
*María Jesús Santos Villalba , Juan José Leiva Olivencia*

***Resistiréis***, una práctica de compromiso y educación ciudadana ..... 864
*María Lozano Estivalis, Lucía Sánchez Tarazaga Vicente, Paula Escobedo Peiro, Maria Molina Diaz*

La colonización y el eurocentrismo como amenaza para la supervivencia de la multiculturalidad ..... 873
*Adrián Neubauer Esteban*

La importancia de la cultura escolar: hacia una simbiosis de la escuela y la comunidad educativa a partir de la teoría de los comunes ..... 881

*Adrián Neubauer Esteban*

La alianza interuniversitaria para la construcción de una nueva ciudadanía ambiental: El reto de la formación y la educación ambiental en el Caribe Colombiano ..... 888

*Edilbert Torregroza Fuentes, Rafael Colpas Castillo, Jorge Llamas Chávez, Ana Pombo Gallardo*

La conciencia fonológica y la velocidad de nombrado como elementos predictores en el acceso lecto-escritor y en el desarrollo del lenguaje ..... 897

*Rosa Mª Serna Rodríguez, Pilar Arnaiz Sánchez y Mª Paz García Sanz*

Construcción de la ciudadanía desde las asociaciones juveniles ..... 906

*Mª Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz*

Democratización de oportunidades en la educación secundaria ..... 915

*Angelina Sánchez-Martí, Ingrid Agud*

Itinerarios del sistema educativo en la construcción de las trayectorias educativas de los jóvenes inmigrantes ..... 924

*Angelina Sánchez-Martí, Juan Llanes Ordóñez*

La tertulia pedagógica dialógica: un cambio de mirada en el perfil del psicopedagogo/a ..... 933

*Aida Sanahuja Ribés, Alicia Benet Gil, Joan A. Traver Martí*

Jornada de convivencia comunitaria: hacia una escuela abierta y sensible con su territorio ..... 942

*Aida Sanahuja Ribés, Alicia Benet Gil, Joan A. Traver Martí, Auxiliadora Sales Ciges, Odet Moliner García*

La construcción social de la ciudadanía: revisión legislativa y propuestas educativas en contextos formales y no formales ..... 950

*Sánchez Rodríguez, P.A., López Vicent, P.*

Pedagogía Intercultural: Aprendizaje y compromiso cívico en la Universidad ..... 961

*Alexandre Sotelino Losada, Miguel A. Santos Rego, Jesús García Álvarez*

Las competencias en sostenibilidad y su inclusión en la educación superior ..... 970

*María José Bautista-Cerro*

Papel relevante de los deberes escolares en los procesos de autorregulación del aprendizaje ..... 980

*Marta Martínez-Vicente, Carlos Valiente-Barroso*

El empoderamiento del negro en Colombia: la etnoeducacion como oportunidad en la construcción de ciudadanía ..... 989

*Alejandrina Lago De Zota, Oscar Ospino Guerrero, Denice Casseres Gómez*

El Abandono Escolar Prematuro, aproximación a un fenómeno que supone un reto para el sistema educativo español ..... 997

*Laura Guerrero-Puerta*

La etnoeducación como opción para la conformación de nueva ciudadanía. Caso Antonia Santos ..... 1006

*Teresa Cassiani Herrera, Martha Herrera Valdés, Brunilda Prins*

La complejidad de las cuestiones sobre la educación y la democracia ..... 1017

*Juan Carlos Palacio Bernal*

Los límites de la formación de ciudadanía en una institución hecha para otro tiempo . 1025

*Lucía Elena Rodríguez Mc Keon*

Entre aspiraciones y realidades. Tensiones del cambio curricular en la formación cívica y ética en México ..... 1033

*Lucía Elena Rodríguez Mc Keon*

Pedagogia Social y Educación Popular conexiones y dicotomias como estrategias para formación de ciudadanía ..... 1040

*Elfa Luz Mejía Mercado*

El fracaso escolar en el nivel superior: un análisis de la reprobación de matemáticas y su relación sobre la deserción escolar ..... 1050

*Mtra. Martha Eva Esparza Osuna, Dra. Lourdes Nayeli Quevedo Huerta, Mtra. Bertha Yolanda Quintero Maciel, Dr. Favio Murillo García*

La autoridad del maestro en el aula para la construcción de la ciudadanía ..... 1060

*Gladys Merma-Molina, Diego Gavilán Martín*

Sujeto, estética y posmodernidad. Por una ciudadanía performativa ..... 1069

*Raquel Cercós i Raichs; Karine Rivas Guzmán; Jordi García Farrero*

La formación ciudadana. Una responsabilidad social de la educación ..... 1076

*Liliana M. Del Basto Sabogal*

Educadores con sentido: la urgente atención al otro ..... 1085

*Isabel Dans Álvarez de Sotomayor*

Educación inclusiva e interculturalidad: la Filosofía para Niños en la sociedad multicultural ..... 1092

*Sara Mariscal Vega*

Compartir espacios de formación para la inclusión en la enseñanza universitaria mediante el Aprendizaje Servicio y la actividad física ..... 1100

*Santos-Pastor, Mª Luisa, García-Blanco, Miriam, Martínez-Muñoz, L. Fernando*

Factores de riesgo que influyen a la desventaja academica en estudiantes de la facultad de pedagogia e innovacion educativa ..... 1108

*Mtra. Maricela Romo Pérez, Dra. Aidee Espinosa Pulido, Dra. Reyna Isabel Roa Rivera*

El teatro como herramienta transformadora en contextos de exclusión..... 1117

*Inés Andreu Ferrer*

Convivencia escolar: Desafíos del directivo escolar novel en Colombia ..... 1125

*Pineda-Báez Clelia, Sandoval-Estupiñan Luz Yolanda, Bernal-Luque Rosario, Quiroga Crisanto*

La visión del ciudadano en el Modelo Educativo de México..... 1134

*Sánchez Hernández, Ofelia y Valenzuela Ojeda, Gloria Angélica*

La Práctica docente reflexiva y la formación integral de los estudiantes ..... 1144

*Cecilia Osuna Lever, Karla María Díaz López*

Educación para la ciudadanía, sociedad inclusiva y enseñanza de lenguas..... 1152

*Anna Monzó Martínez, M. Pilar Martínez-Agut y A. Cristina Zamora-Castillo*

La Educación Sexual como reto para la consolidación de una ciudadanía equitativa, inclusiva y sinérgica..... 1160

*José Vicente Peña Calvo, Sara Rodríguez Pérez, Vanessa Pazos Leis, Mª Carmen Rodríguez Menéndez*

Contra la democracia..... 1169

*David Luque*

La formación de educadores y educadoras sociales en Portugal..... 1179

*María-Isabel Viana-Orta; George Camacho; Joan María Senent Sánchez*

La formación de educadores y educadoras sociales en España ..... 1187

*María-Isabel Viana-Orta; Joan María Senent Sánchez; George Camacho*

Habilidades No Cognitivas, factores determinantes en la construcción de la ciudadanía desde el ámbito educativo ..... 1196

*Patricia Soto Quesada*

Escuela de Familias, un Erasmus+ por la inclusión social..... 1206

*Luis Manuel Martínez Domínguez, Marta Gómez Gómez y Gabriel Alfaro*

Los jóvenes y su participación activa en la construcción una educación con calidad y equidad: el caso de los Gobiernos Escolares..... 1215

*Julieta Maribel López Sierra*

El papel del docente en el desarrollo de la ciudadanía en la escuela..... 1231

*Roberto Sanz Ponce, Aurelio González Bertolín, Ángela Serrano Sarmiento*

La implementación del concepto de la calidad integral en los centros de enseñanza superior en la ciudad libia de Bengasi ..... 1241

*Nuri Otman Mohamed*

La Escuela Colombiana Escenario de Construcción de Paz en el Postacuerdo. Garantía de Inclusión y Calidad ..... 1243

*Andrés Alarcón Lora; Alex Montes Miranda; Liris Múnera Cavadias*

Una didáctica ciudadana: apertura democrática, cambio cultural, procesos de enseñanza-aprendizaje y autodidactismo ..... 1251

*Adriana Razquin Mangado; Felipe Aranda Mera*

Lo pasado, lo presente y lo posible. Imaginando zonas educativas con los museos 1259

*María Fernanda Melgar, Romina Cecilia Elisondo y Danilo Silvio Donolo*

¿Las escuelas matan la creatividad? Voces que indican lo contrario..... 1269

*Romina Cecilia Elisondo, María Fernanda Melgar y Danilo Silvio Donolo*

Evaluación Innovadora en la Formación de Docentes, clave para la calidad de la Educación..... 1279

*Claudia Amanda Juárez Romero y Antonio Miñán Espigares*

Institucionalización de las competencias ciudadanas en las escuelas de Colombia. 1289

*Navas Rios Maria Eugenia; londoño Aldana Emperatriz; Ruis Navas Daniel*

Los programas intergeneracionales como instrumento para la formación en competencias cívicas y ciudadanas ..... 1301

*Pedro Moreno Abellán, Marta Gutiérrez Sánchez*

La educación filosófica como proyecto ético y político: hacia la construcción de la ciudadanía desde los fundamentos de la pedagogía social de Paul Natorp..... 1310

*Dra. Laura Pinto Araújo, Mtro. Luis Ignacio Rojas Godina*

De la universidad a la calle..... 1318

*López Roca, Alejandra; Molina Diaz; Maria; Lacuesta Vizcaíno, David; Díaz Pretel, Samuel*

Educación para el Desarrollo en la Educación General. Revisión de la normativa a partir de una experiencia en un centro integrado ..... 1328

*Rosa María Méndez García y Silvana Longueira Matos*

Los Programas Universitarios para Mayores como Ámbito de Intervención Educativa en la (re)Construcción de la Ciudadanía ..... 1337

*Olveira Olveira, Mª E.; Gutiérrez Moar, Mª C.; Rodríguez Martínez, A.*

Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación: Propuesta de UNICEF para la formación inicial..... 1347

*Urrea Monclús, Aida; Belmonte Castell, Oscar; Coiduras Rodríguez, Jordi; Molina Garuz, M. Cruz; Ponce Alifonso, Carmen*

El papel de los ciudadanos ante la LOMCE: abrazando la diversidad..... 1355

*Antonio-Manuel Rodríguez-García, Nazaret Martínez Heredia*

La muerte desde el punto de vista educativo: un enfoque pedagógico ..... 1361

*Nazaret Martínez Heredia, Antonio-Manuel Rodríguez-García*

Educación para el desarrollo y la ciudadanía global: propuestas desde el ámbito universitario..... 1369

*Manuel-Jesús Hermosín-Mojeda, Begoña Mora-Jaureguialde, Heliodoro-Manuel Pérez-Moreno*

Hacia la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la universidad: la percepción de los responsables de facultades y escuelas universitarias..... 1379

*Cruz Pérez Pérez y Bernardo Gargallo López*

Estándares y competencia para la construcción de ciudadanía: de las políticas a las prácticas pedagógicas..... 1388

*Alejandra Bello Guerrero, Marcos del Cristo De León Jaramillo, Gledys Montes Rivera*

# Luces y sombras de la ciudadanía global en la educación superior

Juan García-Gutiérrez[1]
*Facultad de Educación, Juan del Rosal 14, 280224, Madrid, España*

*"homo sum, humani nihil a me alienum puto"*
*Terencio*

**Resumen**

La construcción pedagógica de una ciudadanía global es un desafío ineludible para la educación. Es preciso reflexionar sobre la idea de "humanidad" que tenemos y qué implicaciones pedagógicas supone. La tesis es simple (que no simplista). Es un hecho que existe una humanidad, de la que todos los seres humanos formamos parte. Así, la emergencia de una ciudadanía global esta determinada por el reconocimiento de esa humanidad como comunidad moral y política propia del ser humano. Además, en esta reflexión converge las críticas hechas al humanismo y el entorno tecnológico en el que se sitúan hoy los procesos sociales y educativos.

*Palabras clave:* cosmopolitismo; ciudadanía global; educación superior.

**Abstract**

The pedagogical construction of global citizenship is an inescapable challenge for education. It is necessary to reflect on the idea of "humanity" that we have and its educational implications. The thesis is simple (not simplistic). It is a fact that there is a humanity, of which all human beings are a part. Thus, the emergence of a global citizenship is determined by the recognition of that humanity as a moral and political community of the human being. In addition, this reflection converges the criticisms made to humanism and the technological environment in which social and educational processes are situated today.

*Keywords:* Cosmopolitanism; Global Citizenship; Higher Education.

1 Autor para correspondencia: Juan García Gutiérrez.
Correo electrónico: juangarcia@edu.uned.es

# 1. La internacionalización de la Universidad y el compromiso cívico

En el mes de octubre de 2017 se produjo un hecho significativo para la comunidad internacional. EEUU abandonaba por segunda vez en su historia la UNESCO. Como institución del sistema de las Naciones Unidas, surgida tras la II Guerra Mundial, representa, desde su fundación en 1946, la "solidaridad intelectual y moral de la humanidad" con la intención de prevenir, desde la cooperación en materia de ciencia, educación y cultura, las guerras. Como pone de manifiesto su texto fundacional: "puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz (Preámbulo, Constitución de la UNESCO, 2014)".

Sin entrar en un análisis pormenorizado de las razones y causas que lo originan, éste hecho refleja el tono internacional en el que se instala la Universidad actualmente. En efecto, tal y como explican (Altbach & de Wit, 2017) las restricciones de EEUU al ingreso de ciudadanos de siete países predominantemente musulmanes, el "Brexit", los gobiernos nacionalistas en Polonia y Hungría y, en general, el surgimiento de la derecha populista en Europa forma parte de lo que podría llamarse el "nuevo orden mundial" en la internacionalización de la educación superior (p. 3). Ahora bien, estos hechos no han impedido que algunas universidades y sus Facultades y estudiantes tanto en EEUU como en Europa se resistan a estos hechos promoviendo la solidaridad internacional, la cooperación y los intercambios; además, estos autores afirman que "la ciudadanía global, un concepto negado por Trump y May, se convertirá en un factor clave de la lucha de las Universidades por su autonomía y libertad académica (p. 5)".

Este trabajo, por tanto, tiene como objeto ofrecer una serie de reflexiones acerca de las posibilidades que tiene la ciudadanía global en la educación superior. Cómo podemos fundamentar este enfoque cívico y de qué manera entender la "ciudadanía global" en la educación superior. Para ello se analiza parte de la bibliografía y textos más relevantes publicados al respecto. Tanto desde la doctrina pedagógica y político-filosófica como de textos e informes promovidos por las organizaciones internacionales. Esta temática ha mantenido siempre interés para la educación y la filosofía política (Cortina, 1997; Nussbaum, 1999), aunque recientemente ha cobrado un nuevo impulso. Prueba de ellos son los recientes encuentros académicos para abordar estos temas: "*Education for a Global Citizenship. Unity in Diversity*" (Zagreb, 2015); el "XV Congreso de educación comparada "Ciudadanía mundial y Educación para el Desarrollo" (Sevilla, 2016); y la "*International Conference on Global Citizenship Education*" (Korea, 2016).

Por otra parte, la preocupación por los aprendizajes cívicos en la Universidad tampoco es nueva. En efecto,

> "cada vez somos más los que defendemos que la formación para la ciudadanía ha de ser trabajada explícitamente en la enseñanza superior (…) ya que no se alcanza la excelencia profesional sin el compromiso ético asociado a cualquier profesión, es decir, sin la adquisición del sentido social de cada profesión, que contribuya a resolver los problemas sociales, y sin el compromiso responsable con la mejora del bien común de la sociedad (García López; Escamez; Martínez Martín y Martínez Usarralde, 2008, 81)".

Concretamente, Ibáñez-Martín (2002), también destaca como "la misma esencia de la Universidad y las enseñanzas del desarrollo histórico de las universidades nos mueven a pensar que la Universidad está más comprometida con los valores universales que con los sentimientos de pertenencia a los orígenes nacionales (p. 34)". Frente a los embates del mercantilismo en la educación superior es preciso mostrar que el "*business* educativo" tiene una visión muy limitada de la "utilidad" (Ordine, 2013), y que existen beneficios difícilmente "monetizables". La responsabilidad social de la Universidad no debe ser un "tercer pilar" sino un elemento transversal en su plan estratégico; visible tanto en la política docente como en la innovación y la investigación. Las universidades no sólo promoverán así una excelente formación sino que también transmitirán un verdadero humanismo, fundamento del compromiso cívico.

## 2. Elementos que configuran la emergencia de una "ciudadanía global"

Hay que reconocer que la corriente universalista o cosmopolita no es una construcción teórica reciente. No se trata de un constructo económico-político vinculado a la globalización económica y a la mundialización política, ni tampoco una consecuencia de la actual interdependencia planetaria (aunque estos movimientos ayudan a renovar sus formulaciones teóricas). Además, trabajos como los de Popkewitz (2009), Hansen (2010); Boni Aristizabal (2011) Santos Rego (2003) o Fuentes (2017) ya han apuntado diversas consideraciones y críticas que pueden hacerse al cosmopolitismo en la educación.

Para nosotros, ese sentimiento cosmopolita o corriente universalista, arraigada a lo largo de la historia, es fruto del reconocimiento de que el ser humano tiene una vinculación o filiación más allá de sus comunidades afectivas y políticas más próximas, situándolo como miembro de la humanidad. A pesar de que la interdependencia social que experimentamos globalmente tiene un origen biológico, también cobra actualmente protagonismo su reconocimiento jurídico-político como "ciudadanía global". Sería deseable que progresivamente, en la comunidad internacional, se vayan dando unas condiciones cada vez más propicias a la creación de instituciones que puedan dotar de un contenido jurídico-político y no sólo ético a una noción de ciudadanía global.

Puede afirmarse que existe un elemento identitario que legitima la pretensión de entender la humanidad como una comunidad política. Esto es, existe un reconocimiento de que todos los seres humanos, en tanto que humanos, comparten esa misma identidad. Este dato biológico es reconocido en la Declaración universal sobre el genoma humano y los derechos humanos (UNESCO, 1997), "El genoma humano es la base de la unidad fundamental de todos los miembros de la familia humana y del reconocimiento de su dignidad intrínseca y su diversidad (art. 1)". Por tanto, esta identidad común propicia la pertenencia a un misma comunidad moral y política; y además, en el caso de los creyentes, también espiritual: la humanidad, de la que nadie podría ser excluido.

La persona desde su nacimiento se halla inserta en una comunidad determinada. Primero su familia y después diversas comunidades y relaciones desde las que cada uno

forma su propia identidad (religiosa, cultural, política, etc.). Pese a su necesidad vital, la pertenencia y relaciones entre persona y comunidad no está exenta de problemáticas (García López; Pérez Pérez y Escamez, 2009). La relación de la persona con los otros, con la comunidad marca el inicio de la deliberación ética y política. En la tradición filosófica occidental esta deliberación se ha centrado en comunidades limitadas. Para Aristóteles, la comunidad perfecta era aquella que tiene el nivel más alto de autosuficiencia,

> "vemos que toda ciudad es una cierta comunidad y que toda comunidad está constituida con miras a algún bien (…) esta es la llamada ciudad y comunidad cívica… la comunidad perfecta de varias aldeas es la ciudad, que tiene ya, de por sí, el nivel más alto de autosuficiencia".

El problema aparece por la exclusión de quienes no pertenecen a esa categoría de "ciudadanos": mujeres, esclavos y extranjeros. La emergencia de la religión y planteamientos cristianos supone un nuevo impulso universalista a las corrientes iniciadas por algunos filósofos antiguos (Cicerón, Marco Aurelio, Diógenes Laercio). Los evangelios contienen algunas citas que catapultan el espíritu universalista, corrigiendo algunos defectos que tenía la corriente cosmopolita. Entre otras,

> "Y les dijo: Id por todo el mundo y predicad la buena nueva a toda la creación (Mc 16, 15). "Como tú me has enviado al mundo, yo también los he envido al mundo"; "para que todos sean uno" (Jn 17, 18 y 21). "Uno solo es vuestro Padre" (Mt 23, 9)".

En efecto, el cristianismo corrige de forma crítica el desarraigo y la abstracción del universalismo (quienes dicen amar a la humanidad, en realidad, son incapaces de soportar a sus vecinos). Frente al problema de la abstracción universalista (cfr. Gonzálvez y Jover, 2016), el cristianismo introduce un principio corrector: "Si alguno dice: Yo amo a Dios, y aborrece a su hermano, es un mentiroso; porque el que no ama a su hermano, a quien ha visto, no puede amar a Dios a quien no ha visto" (1Jn 4, 20). Esto es, no por encontramos ante un mayor nivel de abstracción moral, el compromiso ético con la humanidad debe ser menor. Ese deber moral con la humanidad no es abstracto, sino que se realiza a través de cada acto concreto que efectúo a los seres humanos particulares que se cruzan, de una forma u otra, en mi camino cotidiano.

Sin embargo, el universalismo religioso encierra otra frontera: entre fiel e infiel, entre creyente y no creyente. Reservando un tratamiento diverso para unos y otros. Será con la "Escuela de Salamanca" que se inicia una verdadera reflexión sobre el alcance del universalismo (más allá de la dicotomía creyente–no creyente), poniendo las bases para una ética universal[2] y una "protoidea" de derechos humanos, afirmando la noción de dignidad de cada ser humano (Truyol y Serra, 1968; Peces-Barba, 2003). Por ejemplo, Suarez expresa así esta idea de unidad del género humano,

2 Vid. Comisión Teológica Internacional, "En busca de una ética universal: nueva perspectiva sobre la ley natural". Disponible en: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20090520_legge-naturale_sp.html

> "El género humano, aunque dividido en un gran número de reinos y pueblos, siempre tiene alguna unidad, no sólo específica sino también cuasi política y moral, y que indica el precepto natural del mutuo amor y de la misericordia, que se extiende a todos, aun a los extraños y de cualquier nación. Por lo cual, aunque de cada ciudad, república o reino, sean en sí comunidad perfecta y compuesta de sus miembros, no obstante, cualquiera de ellos es también miembro de algún modo de ese universo, en cuanto pertenecen al género humano (cit. por Sánchez, 2009, 6)".

Por tanto, la humanidad no sólo constituye un hecho biológico sino también un compromiso moral. Ningún ser humano puede ser excluido de ella, como tampoco pueden ingresar a la misma quien no comparta esos rasgos que nos identifican como especie. Sin embargo, mientras el hecho biológico (aparentemente[3]) no deja lugar a dudas, el vínculo ético muchas veces queda eclipsado por comportamientos considerados inhumanos. A pesar de ello, la respuesta jurídica dada a estas acciones (tipificados como crímenes de lesa humanidad) refuerza más aún la propia noción de humanidad. Por lo dicho hasta ahora se infiere que, efectivamente, existen elementos para que pueda hablarse de una ciudadanía global.

Desde esta perspectiva, la humanidad puede ser entendida como una comunidad política, esto es, como "comunidad internacional". Este tipo de consideraciones acentúan el elemento cívico (político-jurídico); esto es, los derechos y deberes que la pertenencia a la humanidad comporta. ¿Qué responsabilidad supone esta pertenencia?, ¿qué derechos y deberes concretos implica una ciudadanía mundial o global? En este camino, la pedagogía une su reflexión a la de otras disciplinas y además, promueve una reflexión sobre la acción didáctica concreta al tomar la unidad de la familia humana como finalidad educativa.

En efecto, los procesos de globalización e internacionalización cuestionan las propias instituciones académicas y las llevan a preguntarse por su papel en un mercado competitivo global. Pero también cuestionan el tipo de formación que es preciso transmitir a los estudiantes ante estos fenómenos. No sólo se trata de dar una respuesta institucional a cómo afrontar tal competitividad sino, sobre todo, dar una formación específica a los estudiantes tanto para desarrollar una profesión como para vivir en ese mundo global e interdependiente. En este sentido, se han identificado dos tipos de respuesta: un enfoque competitivo, y un enfoque más social y cultural (Harris, 2008; Bergan, 2010). Nuestra apuesta por la ciudadanía global se alinea con este segundo enfoque social y cultural.

Dicho esto, hay que advertir también, a nuestro juicio, que la ciudadanía global no debe responder sólo a la situación actual de la sociedad internacional. No somos defensores de la ciudadanía global como una forma de "socialización" ante un nuevo escenario sino que, como hemos expresado antes, se trata de dar respuesta pedagógica una realidad que atañe a lo más profundo del ser humano. Por lo tanto, educar tomando como finalidad la unidad de la familia humana es algo más que preparar a los universitarios para trabajar en contextos competitivos globales o internacionales.

---

3 "Nosotros afirmamos nuestro apego a la especie como si fuera un dato de hecho, un presupuesto. Hasta el punto de construir en torno a lo humano la noción fundamental de derecho. Pero, ¿las cosas son así de verdad? (Braidoti, 2015). Como señala A. Cortina (1997, 251), el ideal educativo de una ciudadanía global debe estar, de algún modo, entrañado en la naturaleza humana ya que, en caso contrario, mal podría extraerse de ella. Además, esto es necesario si atendemos a las corrientes filosóficas que ponen en tela de juicio el propio ser del hombre (García-Gutiérrez; Gil Cantero y Reyero García, 2017).

Un intento por aunar estos los enfoques competitivos y socio-culturales es la propuesta realizada por UNESCO sobre la ciudadanía mundial o global. Por ejemplo, para Soo-Hyang Choi (2015), "la educación para la ciudadanía global contribuye también a aumentar la competitividad individual de los alumnos en una sociedad mundializada". En el informe de la UNESCO (2016) se entiende la ciudadanía mundial o global (ECM),

> "A pesar de las diferencias en la interpretación, existe un entendimiento común de que la ciudadanía mundial no implica un estatuto legal. Se re ere más al sentimiento de pertenecer a una comunidad amplia y a una humanidad común, promoviendo una 'mirada global' que une lo local con lo mundial y lo el medio ambiente en el espacio y en el tiempo, con base en los valores universales, a través del respeto a la diversidad y al pluralismo. En este contexto, cada vida individual tiene consecuencias en las decisiones cotidianas que conectan lo local y lo mundial, y viceversa (p. 15)".

Además, se propone que la ECM desarrolle un "enfoque multifacético que incluye la educación en materia de derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión internacional (p. 16). Concretamente se propone, según UNESCO, los siguientes objetivos (p. 17):

- Incentivar a los alumnos a analizar problemas que se plantean en la vida real de manera crítica para identificar posibles soluciones en forma creativa e innovadora;
- Apoyar a los alumnos para revisar supuestos, visiones del mundo y relaciones de poder en los discursos prevalecientes, y tomar en cuenta a las personas o grupos que sistemáticamente están insuficientemente representados o marginados;
- Enfocarse en el compromiso de acciones individuales y colectivas para lograr los cambios deseados;
- Involucrar a muchas partes interesadas, incluyendo a quienes están fuera del entorno del aprendizaje, en la comunidad y en la sociedad en general.

Aun compartiendo las ideas generales que promueve la UNESCO con éste enfoque, se pueden realizar algunas matizaciones. La más relevante, a nuestro juicio, es que la noción de ciudadanía no puede desentenderse del plano jurídico. Más bien, es justo en este plano donde debe ser originariamente reconocida. Ahora bien, no estamos equiparando, ni sumando ciudadanías a la reconocida legalmente por cada Estado. Sin embargo, como ya hemos indicado, el reconocimiento de la humanidad como comunidad política y los acuerdos internacionales que progresivamente adoptan los Estados sí podrían contener el germen de una noción jurídica de ciudadanía global.

Tal es la idea con la que aparece redactada la Declaración universal de los derechos humanos en 1948, donde en su Preámbulo podemos leer: "Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana"; y en su primer artículo que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros". La mentalidad de los redactores era, precisamente, subrayar que todas las personas, en ausencia de cualquier otra vinculación o consideración jurídica, están provistos de unos derechos, justamente, por el mero hecho de ser hombres o mujeres.

Como sucede en el caso del reconocimiento de los derechos humanos llamados "de tercera generación", el recorrido hacia su efectivo reconocimiento jurídico pasa por la vía del "*soft law*". Considero que, en contra de lo afirmado por UNESCO (2016) en su Informe sobre la ciudadanía mundial, sí nos encontramos actualmente en una vía de *soft law* en el que aparecen elementos jurídicos y políticos que van otorgando un reconocimiento progresivo y contenido jurídico internacional a la noción de ciudadanía global. Por ejemplo, es interesante como introduce la UNESCO (2015) la idea de patrimonio común de la humanidad en relación al conocimiento. En general, la noción de patrimonio común de la humanidad es un principio jurídico que apunta en esta misma dirección (Salamanca Aguado, 2003).

Así mismo conviene no olvidar las aportaciones de los sucesivos Expertos independientes de Naciones Unidas sobre los derechos humanos y la solidaridad internacional o la reciente Declaración "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Asamblea General, Res. 70/1), cuyo eje son los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sucesores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que habían expirado a finales de 2015.

Como bien sabemos, en muchos Estados la identidad nacional sigue siendo un tema sensible. En efecto, son muchos los territorios de la geografía mundial donde no puede promoverse la noción de ciudadanía global por considerarla incompatible con la nacional; o bien, por el menoscabo que provocaría en los valores propios o en las identidades nacionales. Sin embargo, si el patriotismo y la condición nacional es fuente de legitimidad y una referencia moral no puede serlo, por menos, la humanidad. Al fin y al cabo, la lealtad con la humanidad no nos arrebata la capacidad para cuidar a las personas más próximas a nosotros sino que, por el contrario, el concepto de una ciudadanía global puede tener un significado real y práctico (Appiah, 1999, 39). Y ello, porque somos hombres y nada humano puede sernos ajeno.

## 3. Bibliografía

Altbach, P. G. & de Wit, H. (2017). Trump and the Coming Revolution in Higher Education Internalization. *International Higher Education*, 89, 3-5.

Appiah, K. A. (1999). Patriotas cosmopolitas. En M. C. Nussbaum, *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial* (pp. 33-42). Barcelona: Paidos.

Bergan, S. (2010). Internationalisation of higher education: a perspective beyond economics. En S. Bergan & R. Damian (Eds.) *Higher education for modern societies. Competences and Values* (pp. 57-72). Strabourg: Council of Europe.

Boni Aristizabal, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86.

Constitución de la UNESCO. Textos Fundamentales (ed. 2014). Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002269/226924s.pdf#page=7

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Fuentes, J. A. (2017). Inclusión y educación intercultural: reflexiones pedagógicas sobre el cosmopolitismo. En J. García-Gutiérrez; A. del Pozo y M. d'Orey (Eds.) *Educación, inclusión y solidaridad* (pp. 113-122). Madrid: UNED.

García-Gutiérrez, J.; Gil Cantero, F. y Reyero García (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, posthumanismo y democrácia. *Bordón*, 69(4), 19-33.

García Lopez, R.; Escamez; J.; Martínez Martín, M. y Martínez Usarralde, Mª J. (2008). Aprendizaje de ciudadanía y educación superior. En S. Valdivieso y A. S. Almeida (Eds.). Educación y ciudadanía (81-120). Gran Canaria: Anroart-SITE.

García López, R.; Pérez Pérez, C. y Escamez Sánchez, J. (2009). Individuo y comunidad: un problema no resuelto. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.) Educación, conocimiento y cuidado (pp. 79-97). Madrid: Dykinson.

Gonzálvez; V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1), 311-330.

Hansen, D. T. (2010). Cosmopolitanism and education: a view from the ground. *Teachers College Record*, 112:1, 1-30.

Harris, S. (2008). La dimensión internacional de la universidad: entre el modelo económico y el cultural. *Estudios sobre Educación*, 2008, 15, 87-98;

Haug, G. & Vilalta, J. (2011). La internacionalización de las universidades, una estrategia necesaria. Una reflexión sobre la vigencia de modelos académicos, económicos y culturales en la gestión de la internacionalización universitaria. *Working Paper nº 2*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Ibáñez-Maartín, J. A. (2002). *La formación social y cívica en la Universidad*. Costa Rica: Promesa.

Nussbaum, M. C. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidos.

Ordine, N. (2013). La utilidad de lo inútil. Acantilado

Peces-Barba, G. (2003). Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales. En G. Peces-Barba Martínez y E. Fernández García (dirs.). *Historia de los derechos fundamentales*. Madrid: IDHBC; Dykinson.

Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.

Salamanca Aguado, E. (2003). *La zona internacional de los fondos marinos: patrimonio común de la humanidad.* Madrid: Dykinson.

Sanchez, V. (2009) (Dir.) *Derecho internacional público*. Barcelona: Huygens.

Santos Rego, M. A. (Ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación: aprender y trabajar en un mundo sin* fronteras. Valencia: Brief.

Soo-Hyang Choi (2015). Docentes para la ciudadanía mundial del siglo XXI. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/single-view/news/teachers_for_21st_century_global_citizenship/

Truyol y Serra, A. (1968). Los Derechos Humanos. Madrid: Tecnos.

UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf

UNESCO (2016). Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf

# Reflexiones sobre algunas bases educativas y teóricas del Aprendizaje-Servicio

José Luis González-Geraldo[a1], Miquel Martínez[b]
[a]*Universidad de Castilla-La Mancha, 16071, Cuenca, España.*
[b]*Universitat de Barcelona, 08007, Barcelona, España.*

**Resumen**

Existen tareas tan importantes que difícilmente pueden ser abarcadas por una sola persona. La educación, en su más amplio sentido, es una de ellas. Quizá sea por esta complejidad, junto con otros atenuantes, por lo que en ocasiones dejamos de educar ciertas facetas humanas para ceñirnos a la enseñanza de otras más fáciles de medir. En la presente propuesta discutiremos algunos resultados obtenidos en la encuesta del CIS sobre *Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado*, en especial aquellos que nos muestran hasta qué punto se nos ha educado para la solidaridad, así como los motivos que mueven a los jóvenes a la hora de participar activamente en asociaciones y voluntariado. Paralelamente debatiremos el concepto de Aprendizaje-Servicio para recordar su asociación al de ayuda; servir y ayudar no son sinónimos.

*Palabras clave:* Aprendizaje Servicio; Educación Superior; Voluntariado; Actitudes.

**Abstract**

There are so important activities that can hardly be covered by just one person. Education, in its broadest meaning, is one of those activities. Maybe because this complexity, among other factors, educators sometimes fail to cover all the human aspects and only focus in the easier to measure contents. In this paper we will discuss some results obtained in the CIS survey about *Attitudes of youth in Spain towards participation and volunteering,* especially those results that show the perception about our solidarity education as well as the motivation which is underneath the participation in associations and volunteering. We will also discuss the concept of Service-Learning to remember its association with the concept of help; serving and helping are not synonymous.

*Keywords:* Service-Learning; Higher Education; Volunteering; Attitudes.

1 Autor para correspondencia: José Luis González-Geraldo
Correo electrónico: joseluis.ggeraldo@uclm.es

# 1. Introducción

El Proceso de Bolonia, así como la revolución académica que supuso, es historia desde hace ya años (ver Michavila, 2011), pero no así la preocupación por la calidad en educación superior, vigente desde antes y después de este significativo salto. No obstante, todavía hoy se habla del cambio de paradigma educativo que dicho cambio institucional supuso. No todos los resultados de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aparecen con la misma rapidez, y es plausible pensar que muchos de los frutos pedagógicos que de dicha implementación se derivan (González-Geraldo, Trevitt y Carter, 2011), están todavía están por cosechar.

De esta forma, tenemos frente a nosotros un relativamente nuevo espacio de educación -superior, no lo olvidemos- en el que prima un aprendizaje basado en competencias, donde la información se transforma en conocimiento práctico no sin ciertas sombras (González-Geraldo y Ramos-Pardo, 2012). Estamos, por tanto, ante una oportunidad perfecta para diseminar el aprendizaje experiencial sobre el que se construye el Aprendizaje Servicio (ApS), con claras repercusiones éticas (Opazo, Ramírez, García-Peinado y Lorite, 2015) que nos ayudarían a acercarnos a la Sociedad de la Sabiduría que espera tras el horizonte de la Sociedad del Conocimiento (Jover y González-Geraldo, 2013).

Ahora bien, ¿hasta qué punto están preparados los estudiantes universitarios para recibir los beneficios de estas y otras metodologías en las aulas universitarias? Dicho con otras palabras, ¿se ha preocupado el sistema educativo formal de dotarles de la suficiente base ética, actitudinal, que subyace al compromiso social sobre el que se erige el ApS? Por otro lado, ¿qué mueve a los jóvenes realmente a la hora de involucrarse activamente en el compromiso cívico? Para intentar dar respuesta a estas y otras cuestiones, al menos en parte, basaremos nuestras reflexiones en los resultados obtenidos en la encuesta del CIS *Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado* (CIS, 2014).

Finalmente, siguiendo las ideas de Altarejos (1998), cerraremos esta breve aportación reflexionando sobre el concepto educativo y su aportación al discente en términos de servicio o ayuda. En este sentido, pese a que el concepto de ApS sirve claramente para identificar su función, quizá sea preciso matizar que los beneficios que otorga, en términos de aprendizaje, van más allá del mero *servicio*. De otra forma, quizá se estaría dando pábulo a la creencia de que el ApS no consigue otra cosa que vivir bajo el yugo de las imperantes políticas neoliberales de nuestros días, donde: "*Market-based societies make it difficult to determine where markets begin and end*" (Kliewer, 2013, p. 72).

Con todo, esperamos que las siguientes reflexiones contribuyan a esclarecer el papel que el ApS juega como relevante pilar en la construcción de una nueva ciudadanía desde las aulas universitarias. Un escenario ciertamente propicio (Deeley, 2016) desde el que plantearnos si, coincidiendo con el profesor Pérez: "En un mundo tan injusto como el que vivimos es básico formar ciudadanos capaces de emplear parte de su tiempo, su energía, sus atenciones o sus posesiones en beneficio de otras más necesitadas, en aras del bienestar social y de una mayor igualdad." (Pérez-Pérez, 2016, p. 149).

## 2. Educación solidaria recibida

Como hemos apuntado, los resultados expuestos en este apartado corresponden a los datos obtenidos a través de un estudio del CIS (2014), en parte utilizados recientemente en un artículo que relaciona el interés de los jóvenes con las raíces pragmáticas del ApS (González-Geraldo, Jover y Martínez, 2017). Complementando las reflexiones ya publicadas, en este apartado quisiéramos centrarnos en los resultados obtenidos a través del ítem 16 de la encuesta: "¿En qué medida crees que te han educado para la solidaridad en los centros de enseñanza donde has estudiado?", con opciones de respuesta: 1 = Mucho, 2 = Bastante, 3 = Poco y 4 = Nada[2]. Así, distribuyendo los resultados por grupos de edad relacionados con el ámbito pre y post universitario, obtenemos los siguientes resultados (Tabla 1).

**Tabla 1. Nivel de educación para la solidaridad percibido por edad.**

| | 15-19 años (n=409) | | 25-29 años (n=525) | |
|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % |
| Mucho | 128 | 31,3 | 125 | 23,8 |
| Bastante | 194 | 47,4 | 216 | 41,1 |
| Poco | 72 | 17,6 | 150 | 28,6 |
| Nada | 15 | 3,7 | 34 | 6,5 |
| TOTAL | 409 | 100% | 525 | 100% |

A simple vista, y partiendo de la base de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas tipo Likert de ninguno de los grupos expuestos en este apartado, dos aspectos llaman nuestra atención: 1) El porcentaje acumulado de los resultados deseables (mucho o bastante) disminuye conforme avanzamos a lo largo de la vida, pasando de un 78,7% en el primer grupo al 64,9% que corresponde al segundo, y 2) El porcentaje de personas que consideran no haber recibido nada de formación solidaria se incrementa, pasando del 3,7% al 6,5%.

Por ello, y pese a que indudablemente estamos ante un estudio que compara grupos distintos de individuos, es inevitable pensar en la posibilidad de que exista un cierto *desaprendizaje* sobre la solidaridad conforme avanzamos a lo largo del sistema educativo, universidad incluida. No hemos de olvidar, por otro lado, que los anteriores resultados no nos aseguran que los sujetos hayan o no recibido educación superior de tipo alguno. A este respecto, repetimos estos mismos descriptivos únicamente con los sujetos que sí que recibieron formación superior (n=132). Obteniendo los siguientes resultados (Tabla 2).

2 La encuesta también daba dos opciones adicionales: No Sabe y No Contesta. Por motivos de claridad, ambas opciones han sido filtradas en el presente análisis.

**Tabla 2. Nivel de educación para la solidaridad percibido en estudiantes con formación superior.**

| | Jóvenes con formación superior (n=132) | |
|---|---|---|
| | n | % |
| Mucho | 31 | 23,5 |
| Bastante | 66 | 50,0 |
| Poco | 29 | 22,0 |
| Nada | 6 | 4,5 |
| TOTAL | 132 | 100% |

Siendo conscientes de que la totalidad de los encuestados tenidos en cuenta para el primer grupo de edad de la primera tabla (n=409) pasaron por el sistema educativo formal previsto, las diferencias encontradas entre los jóvenes y aquellos –egresados o no– con formación superior no son tan distantes como las encontradas al compararlos sin discriminar la educación superior recibida: 78,7% frente al 73,5% y 3,7% frente al 4,5%.

Sea como fuere, y pese a que los resultados respaldan la enseñanza solidaria percibida en educación superior, deberíamos preguntarnos cómo es posible que un aprendizaje tan importante como el que nos ocupa, pese a ser siempre positivamente valorado, vaya perdiendo fuerza con respecto vamos creciendo. A todo ello añadiendo el hecho de que la mayoría de los sujetos encuestados, con o sin estudios superiores, considera que a la hora de confiar en otras personas normalmente todas las precauciones son pocas (ver González-Geraldo, Jover y Martínez, 2017, p. 73).

## 3. ¿Qué les impulsa a actuar?

Junto con la base educativa recibida, consideramos relevante reflexionar sobre los motivos que impulsan a los jóvenes a pasar a la acción y así participar activamente en asociaciones o como voluntarios (Tabla 3). Cuestionarnos el *porqué*, y no solamente el pragmático *para qué*, podría ayudarnos a encontrar algunas claves de utilidad a la hora de programar actividades de aprendizaje-servicio.

Como podemos observar, la principal razón esgrimida, independientemente de los estudios recibidos y claramente distanciada del resto, es poder emplear el tiempo libre en actividades asociadas con el placer que les genera realizarlas (en ambos casos por encima del 40%). Así, podemos considerar que las personas que se comprometen no tienen miedo a perder parte de su tiempo libre en estas actividades, entendiendo probablemente dicha *p*érdida como verdadera *inversión* tanto en ellos mismos, tal y como sugiere el segundo motivo más señalado (disfrutar de los beneficios), como en los demás, tercer motivo en el caso de los sujetos con formación superior (sentirte útil ayudando a los demás).

**Tabla 3. Motivos para participar activamente en asociaciones o voluntariado (CIS, 2014).**

| | Estudios superiores (n=84) | | Estudios previos (n=539) | |
|---|---|---|---|---|
| | **n** | % | **n** | % |
| Para no estar solo/a | 0 | 0 | 7 | 1,3 |
| Para estar con personas que piensan como tú | 8 | 9,5 | 42 | 7,8 |
| Para sentirte útil ayudando a los demás | 9 | 10,7 | 52 | 9,6 |
| Porque tus amigos/as pertenecen/ían a esta asociación | 4 | 4,8 | 55 | 10,2 |
| Para poder defender mejor tus derechos y opiniones | 7 | 8,3 | 28 | 5,2 |
| Para disfrutar de los beneficios que aporta la asociación | 17 | 20,2 | 59 | 10,9 |
| Para emplear tu tiempo libre en actividades que te gustan | 35 | 41,7 | 257 | 47,7 |
| Para satisfacer tus inquietudes religiosas | 1 | 1,2 | 15 | 2,8 |
| Para satisfacer tus inquietudes políticas | 1 | 1,2 | 3 | ,6 |
| Para practicar deportes, mantenerse en forma | 0 | 0 | 12 | 2,2 |
| Otros motivos | 2 | 2,4 | 8 | 1,5 |
| No Contesta | 0 | 0 | 1 | 0,2 |
| TOTAL | 84 | 100% | 539 | 100% |

El hecho de que el segundo motivo haga referencia al beneficio que los sujetos puedan obtener gracias a su inversión no es solamente razonable, sino también deseable. El interés, tal y como hemos defendido en otra parte (González-Geraldo, Jover y Martínez, 2017) es inherente con el aprendizaje y no hemos de entender que sea incompatible con el ApS, sino como uno de sus pilares. No obstante, es interesante resaltar cómo este motivo es más evidente -casi el doble- dentro del grupo de sujetos con estudios superiores (20,2% frente al 10,9%), dándonos a entender que estos participantes, habiendo pasado por un sistema de aprendizaje basado en competencias, son más conscientes del valor que su participación en estas asociaciones les puede aportar. Con ello no queremos decir que sean más *interesados*, recogiendo la acepción que señala a aquellos que se dejan llevar demasiado por el interés, o solo se mueven por él, pero sí nos gustaría intuir un sano interés que acerca el servicio a los demás con los gustos y deseos de la persona, obteniendo por tanto un excelente beneficio que no solamente convierte al destinatario en alguien más competente, sino también mejor en un sentido pleno, más humano.

Pese a todo, es ciertamente significativo comprobar cómo a la hora de jerarquizar las motivaciones anteriores ambos grupos priorizan el *yo* antes que el *nosotros*; nuestro beneficio antes que sentirnos útil ayudando a los demás (Tabla 3). Así, invertimos voluntariamente un tiempo precioso, que nunca volverá, en mejorarnos para ayudar a los demás, sí, pero en ese orden. Algo similar a cuando de pequeños, y casi siempre en el patio de un colegio, jugábamos a salvar a nuestros compañeros, pero anteponiendo siempre nuestro propio bienestar[3]. El hecho de que las experiencias de Aprendizaje-Servicio no sean de Servicio-Aprendizaje no nos es indiferente, aunque, por otro lado, desde un prisma pedagógico, ¿en verdad ofrecen un *servicio*?

3 Hecho que solía ocurrir cuando uno de los jugadores llegaba a una zona determinada y gritaba "Por mí, por todos mis compañeros, pero por mí primero".

## 4. El ApS no busca ofrecer un mero servicio

Seamos claros: el ApS no consigue suplir los servicios que el maltrecho Estado del Bienestar y las sociedades, principalmente democráticas, deben cubrir. Ni lo consigue ni lo pretende, pues en verdad, como actividad educativa, va más allá del mero *servicio*. Siguiendo a Altarejos:

> Hay una neta diferencia conceptual entre "servicio" y "ayuda" en razón de su finalidad. Se trata en ambos casos de una relación entre personas, pero la relación de servicio consiste en la actuación de alguien que procura y ofrece algo que yo *no puedo o no quiero* obtener por mí mismo; y ésta no es la misma situación de la relación de ayuda […] La relación de ayuda se establece como *co-peración*; como apoyo o asistencia para que el aprendiz procure algo por sí mismo, algo que *puede y debe* obtener por sí mismo; pero que se favorece y se propicia con la ayuda de otro, que es experto en la asistencia a tal logro. (Altarejos, 1998, pp. 42-43).

Desde esta reflexión, es todavía más comprensible aceptar una prioridad secuencial del aprendizaje del individuo sobre el servicio conseguido y, lo que es más, aceptar que es a través del servicio, de la ayuda de los otros y no solamente del otro –del experto–, cuando este tipo de experiencias construyen un aprendizaje distinto al que puede alcanzarse, por ejemplo, dentro del aula. Dicho de otra forma, el ApS no es una ocasión para poner en práctica lo aprendido, sino el lugar idóneo para aprender en la propia acción, de manera paralela e incluso sorpresiva, reconfigurando así el camino previsto en función de los intereses y de las necesidades de las personas implicadas. El ApS, por tanto, nace de una necesidad de ayuda entre personas y termina transformándose en un servicio, en ocasiones hasta tangible, a favor del bien común; no es solamente un servicio ni ha de supeditar toda acción educativa –de ayuda– a que así sea.

## 5. Conclusiones

Tal y como hemos visto, los resultados nos sugieren un cierto *desaprendizaje* de la solidaridad percibida conforme se avanza en edad. Un proceso hasta cierto punto paliado por la educación superior recibida. Paralelamente, comprobamos cómo los estudiantes con estudios superiores persiguen el disfrute del beneficio que aporta la institución en un porcentaje mayor que el resto de los jóvenes. Ahora bien, priorizando el beneficio personal sobre la sensación de ser útiles a los demás. Por último, el ApS se muestra como una metodología donde no todo queda reducido a mero servicio, pues se fundamenta en una relación de ayuda que trasciende al ofrecer o no un producto o resultado a la sociedad.

Por otro lado, no todo son ventajas a la hora de hablar de ApS. Incluso se ha afirmado que la relación universidad-sociedad es una relación interesada por parte de las universidades; éstas, aunque los fines que persigan sean legítimos, van a la sociedad para aprovecharse de ella: prácticas, formación dual, etc. Sin embargo, cuando la universidad opta por incorporar estrategias de ApS en verdad acude a la sociedad para escuchar, para conocer sus necesidades reales y contribuir desde la docencia y la investigación a mejorar-

la. De esta forma, no sólo el ApS hace más humano el aprendizaje universitario, sino que también puede hacer más humana la universidad en su conjunto como institución social y éticamente responsable. Un objetivo que va más allá de la mera adquisición de competencias y reformula el Espacio Europeo de Educación Superior (González-Geraldo, 2014). Además, contribuye a fortalecer alianzas entre el mundo académico, los agentes sociales y el territorio en clave de proximidad, de dimensiones humanas, favoreciendo el sentido de comunidad y de compromiso ciudadano.

No obstante, una pregunta clave permanece sin resolver en esta propuesta ¿qué añade realmente el ApS a una docencia universitaria de calidad? (Rubio y Escofet, 2017). La calidad de la docencia universitaria y la de los aprendizajes que promueve se puede valorar desde diferentes perspectivas. La perspectiva que a nuestro juicio conviene considerar sitúa la calidad del aprendizaje, y por ende la de la docencia, en función de si realmente activa en los estudiantes procesos cognitivos y metacognitivos que les permitan compartir y crear conocimiento contemplando el carácter multimensional de los saberes y las experiencias vividas. De ahí la importancia que tiene la universidad como espacio donde cultivar el sentido de la indagación desde los primeros años de estudio, donde aprender, personal y colectivamente, a organizar y transformar la información en conocimiento, e incluso el conocimiento en sabiduría, y donde comprender críticamente y construir un criterio propio. Las prácticas ApS permiten contextualizar socialmente el conocimiento, poner en contacto el conocimiento académico con otros saberes más populares y enraizados en la población y una aproximación más holística a la realidad.

Una formación académica de calidad va más allá de aprender conocimientos y desarrollar competencias. También se preocupa de formar al estudiante en su futuro oficio o profesión, situarlo en el contexto social y real en el que la ejercerá y capacitarlo para analizar el impacto social, ético y ciudadano que su ejercicio comporta. El ApS acepta la realidad multifacética del ahora estudiante como trabajador, ciudadano y persona y contribuye a que el estudiante viva, analice y actué en situaciones reales, semejantes a las que conformarán su futuro ejercicio profesional y lo haga con el suficiente bagaje teórico y de conocimientos para que su práctica no sea un contacto ocasional con la realidad sino una forma de aprender activa y comprometida. Además, el servicio articulado con el aprendizaje académico permite a los estudiantes construir su identidad ética y profesional de manera diferente y más completa que la derivada de las prácticas clásicas o del voluntariado ajeno a la profesión para la que se prepara. Quizás esta sea una de las razones por las que es conveniente que las prácticas de ApS se inicien en los primeros años de universidad y acompañen al estudiante en los momentos clave del descubrimiento de su profesión: al principio, al final de los estudios y también en los momentos de formación investigadora, Trabajos fin de Grado y de Máster y periodo de investigación doctoral.

Finalmente, también es conveniente reflexionar sobre el tipo de formación que los educadores universitarios han recibido para poder poner en práctica experiencias de este tipo, así como la coordinación vertical (coordinadores de curso, grado y prácticas) y horizontal (entre profesores del mismo curso) que serviría para aunar esfuerzos y conseguir, precisamente, que el ApS no fuera entendido como algo puntual, sino como una propia filosofía docente.

# 6. Bibliografía

Altarejos, F. (1998). La docencia como profesión asistencial. En F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover (1998). *Ética docente.* Barcelona: Ariel Educación. (21-50).

CIS (2014). Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado. Estudio nº 3039. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14108

Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.* Madrid: Narcea

Michavila, F. (2011). El día después de Bolonia. Madrid: Tecnos.

González-Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana: ¿Es* superior *la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva.

González-Geraldo, J. L., Jover, G. y Martínez, M. (2017). La ética del Aprendizaje-Servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón, 69*(4), 63-78.

González-Geraldo, J. L. y Ramos Pardo, F. J. (2012). Conociendo los límites de la Sociedad del Conocimiento. En L. García-Aretio (Ed.). *Sociedad del conocimiento y educación.* Plasencia: UNED. (67-72).

González-Geraldo, J. L., Trevitt, C. y Carter, S. (2011). Realising pedagogical potential of the Bologna Process third cycle. *Journal of Technology and Science Education. 1*(2), 16-24.

Jover, G. y González-Geraldo, J. L. (2013). Recreación del Espacio Europeo de Educación Superior en el horizonte de la Sociedad de la Sabiduría: hacia un nuevo escenario docente. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. TESI, 14*(3), 5-24.

Kliewer, B. W. (2013). Why the Civic Engagement Movement Cannot Achieve Democratic and Justice Aims. *Michigan Journal of Community Service Learning, 19*(2), 72-79.

Rubio, L. y Escofet, A. (coords.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad.* Barcelona: Octaedro

Opazo, H., Ramírez, C., García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). La ética en el Aprendizaje-Servicio (ApS): Un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado, 19*(1), 144-175.

# Aprendizaje-Servicio y profesorado universitario. Consolidación de un modelo de formación docente[1]

Mar Lorenzo Moledo[2] y Alexandre Sotelino Losada
*GI-Esculca. Universidade de Santiago de Compostela.*
*Facultade de Ciencias da Educación, Campus Vida. 15782.*
*Santiago de Compostela. España*

**Resumen**

El aprendizaje-servicio como metodología de carácter experiencial pone su foco en el alumnado, pero es en el profesorado donde recae la responsabilidad de diseñar proyectos de calidad que optimicen la formación de los estudiantes, y contribuyan a desarrollar la responsabilidad social universitaria. Justamente, nuestro trabajo se basa en evidencias de que el profesorado universitario no trabaja con esta metodología en sus aulas, lo que nos ha llevado a analizar las razones de esta situación para plantear un modelo de formación en aprendizaje-servicio que está siendo evaluado.

*Palabras clave:* aprendizaje-servicio; educación superior; profesorado; modelo de formación.

**Abstract**

Service-learning is an experiential methodology that focuses on students, but it is the university teachers who have the responsibility to design quality projects that improve the training of students and contribute to the development of university social responsibility. Our paper is based on evidence that university teachers do not work with this methodology in their classrooms, which has led us to analyze the reasons for this situation to propose a training service-learning model being evaluated.

*Keywords:* service-learning; higher education; university teachers, training model.

---

1 Proyecto "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes" (EDU2013-41687-R (BOE 1/08/2014) del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2013 (Ministerio de Economía y Competitividad)

2 Autor para correspondencia: Mar Lorenzo Moledo
Correo electrónico: mdelmar.lorenzo@usc.es

# 1. Introducción

El aprendizaje-servicio es una metodología que aúna en un único proyecto las tres funciones de la universidad: formación, investigación y responsabilidad social (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). Quizás sea este uno de los motivos que justifica que en muchas universidades se estén dando pasos en favor de la institucionalización de esta metodología en sus Campus. Aunque cabe señalar, que no se está realizando de manera uniforme, sino que existe cierta diversidad de enfoques y modos de proceder (Lorenzo, Mella, García, y Varela, 2017). De lo que no cabe duda es de la importancia del papel del profesorado universitario en la evolución y consolidación de este tipo de proyectos, puesto que ellos han sido, y son, los auténticos motores de estas iniciativas.

Cabe señalar, que no en todas las universidades el ApS tiene igual acogida, ni soporte institucional. Es por ello, que en este trabajo desarrollaremos, a partir de las evidencias de un proyecto de investigación liderado por la USC en el que participan 6 Universidades (USC, UDC, UCO, UCM, UV y UNAV), el papel clave del profesorado en este proceso de institucionalización sostenible del aprendizaje-servicio en las universidades.

# 2. Aprendizaje-servicio y profesorado universitario

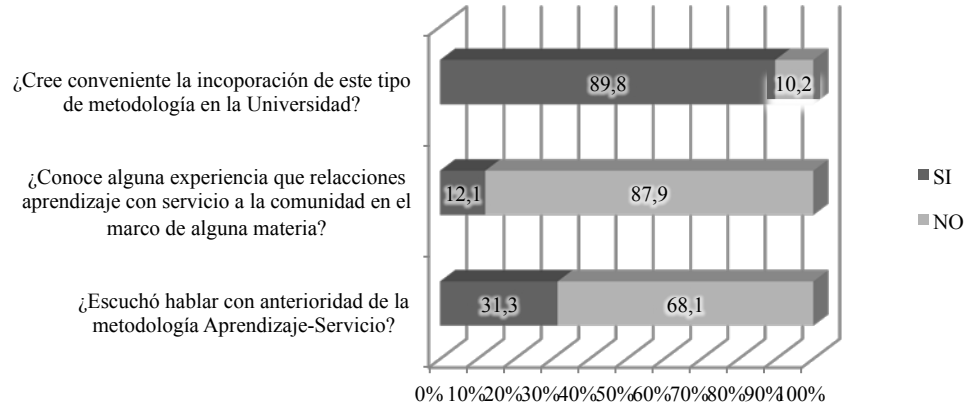
El fomento de la participación y la gestión de una democracia sólida, permanece como uno de los grandes retos educativos del siglo XXI. Es por ello, que hemos de seguir evaluando sus fortalezas en los planos educativo, social, cultural y económico, sin desmayar en cuantas experiencias positivas podamos impulsar desde la Universidad y la comunidad como un todo (Santos Rego, 2013). Naturalmente, como entidad inscrita y adscrita a una comunidad, la Universidad es un elemento importante en ese proceso de construcción de la sociedad civil, pero no el único (Sotelino, 2015). En lo que parece existir acuerdo es en identificar la academia, como un espacio donde debemos formar ciudadanos comprometidos que sepan adaptarse a un contexto social cada vez más cambiante (Ugarte y Naval 2010; Lorenzo, 2012).

Parece evidente el reto que los profesores han comenzado a afrontar a partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, al objeto de intentar consolidar un nuevo horizonte académico, dentro de los mismos centros y departamentos, abriendo vías de renovación con mayor extensión curricular y social, sin olvidar que la formación del profesorado será imprescindible para el éxito de la tentativa (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). Puesto que lo que pretendemos, es formar a los profesionales del mañana, que son a su vez, ciudadanos de una sociedad cuyas bases deben asentar con firmeza para así levantar sobre ellas el ansiado bienestar social.

El gran problema de esta máxima es encontrar vías didácticas que permitan la equiparación de contenidos científicos y cívicos. Es justo aquí donde el aprendizaje-servicio ha encontrado su lugar al presentarse como una metodología que permite gestionar ambos intereses en el marco de un único proyecto pedagógico (Sotelino, Santos Rego, y Lorenzo, 2016). Pero el profesorado manifiesta desconocer esta metodología experiencial, y así

lo evidencian los datos obtenidos en la investigación realizada por Sotelino (2014) donde se preguntaba a 324 profesores y profesoras de la Universidade de Santiago de Compostela, sobre su conocimiento del aprendizaje-servicio y su pertinencia en la Universidad. Entre los encuestados eran mayoría los que desconocían tanto la metodología como alguna experiencia de ApS (68,1% y 87,9%, respectivamente). Aunque consideramos que es muy satisfactorio que el 31,3% de ellos hayan escuchado hablar del aprendizaje-servicio, tan solo un 12,1% tenía conocimiento de alguna experiencia concreta.

**Gráfica 1: Conocimiento y pertinencia del aprendizaje-servicio**




Fuente: Sotelino, 2015.

Además, el profesorado compostelano era cuestionado sobre los posibles problemas para la incorporación del aprendizaje-servicio. A la hora de responder a este interrogante, resulta curioso destacar que los problemas más comunes a la hora de incorporar la metodología eran de índole profesional, es decir, aquellos relacionados con la función docente: tiempo de los profesores, falta de formación y motivación del profesorado. Esto nos lleva a pensar que los docentes asumen como responsabilidad propia el desarrollo de esta metodología. Aunque, sin olvidar que el obstáculo que más han señalado es la falta de financiamiento de las iniciativas. Sabemos que muchas de las experiencias de aprendizaje-servicio no requieren una gran inversión económica, e incluso algunas tienen un coste nulo, pero tendemos a pensar que el desarrollo de nuevas técnicas o metodologías supondrá un gasto o inversión extra, que actualmente los Departamentos y Facultades no podrían asumir.

Tampoco es baladí, el hecho de que la mayoría de los profesores no aprecie problemas respecto al alumnado a la hora de poner en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio. Tan solo el 26,8% señalaba el seguro de los estudiantes como un problema, el 25,2% los permisos, el 36,6% la motivación y el 25,6% la evaluación. Destacamos como excepción el tiempo de dedicación al proyecto donde un 49,3% si reconoc*ía* que podrían existir problemas. Y también, han sido muy pocos los que marcaban otros problemas (1,5%), destacando en algunos casos la excesiva burocracia, o bien la falta de institucionalización de la metodología. Esto guarda relación, justamente, con el hecho de que muy pocos (37,2%) aprecien que sea un problema para el ApS el bajo interés de las autoridades.

En definitiva, aunque el profesorado desconoce el aprendizaje-servicio, considera positiva la incorporación de esta metodología a las aulas universitarias, y observan potencialidades en su implementación. Para poder cumplir con este objetivo habría que incidir en aquellas variables que tienen que ver con la función docente.

## 3. La consolidación de un modelo de aprendizaje-servicio en la universidad: el eje de los docentes

En el año 2013, se pone en marcha el proyecto "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes" (EDU2013-41687-R / BOE 1/08/2014). Este se marcaba como finalidad principal la validación de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje-servicio en la universidad. Con este objetivo, nos proponíamos comprobar si el ApS puede favorecer la innovación y el desarrollo de los procesos de aprendizaje contribuyendo a mejorar los conocimientos técnicos (contenidos disciplinares), las competencias sociales y las destrezas cívicas de los estudiantes universitarios. (Álvarez Castillo, Martínez Usarralde, González González, y Buenestado, 2017; Lorenzo, Mella, García, y Varela, 2017; Santos Rego, Jover, Naval, Álvarez Castillo, Vázquez Verdera, y Sotelino, 2017).

En el marco de esta investigación hemos experimentado en la Universidade de Santiago de Compostela un modelo de formación-acción que se concreta en diferentes fases (ver figura 1). Precisamente, en esta aportación trataremos de exponer el proceso seguido para institucionalizar el aprendizaje-servicio, haciendo hincapié en el papel del profesorado.

- Formación del profesorado. Desde el Plan de Formación e Innovación Docente (PFID) de la USC se organizan anualmente dos cursos (Santiago y Lugo) para la formación del profesorado en esta metodología. Este proceso se acompaña de acciones de sensibilización y formación con las propias entidades que colaboran como socios, e incluso con el alumnado.

  Esta formación comprende dos núcleos de 8 horas de duración para los docentes. Uno en el que se trabajan los aspectos básicos del aprendizaje-servicio (definición, diferencia con otras metodologías, potencialidades, limitaciones…), y un segundo donde se establecen los distintos pasos para diseñar un proyecto de aprendizaje-servicio.

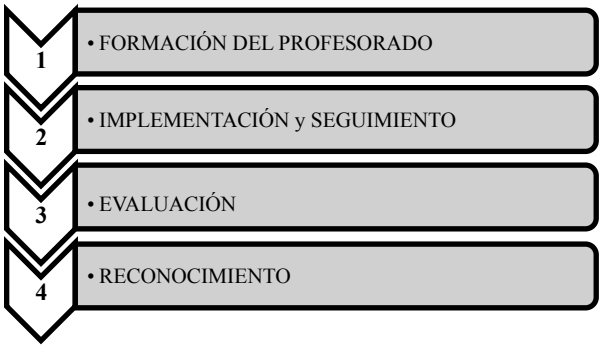
- Seguimiento y acompañamiento. Tras las sesiones presenciales los asistentes deben entregar un proyecto de aprendizaje-servicio adaptado a la materia/s que imparten. Este entregable se sitúa como requisito indispensable para poder optar al reconocimiento de horas de formación docente. Durante el proceso de elaboración e implementación, una persona con experiencia en ApS ejerce el papel de tutor de cada proyecto, guiando y colaborando en la consolidación del mismo. De este modo, el profesorado reconoce tener más seguridad y confianza para poner en marcha las nuevas iniciativas de ApS.

- Evaluación. El proyecto de aprendizaje-servicio es evaluado en su diseño y también en la implementación del mismo. Para realizar esta evaluación se han utilizado numerosos instrumentos que han permitido corroborar el impacto del proyecto de aprendizaje-servicio no solo en el alumnado sino también en el propio profesorado y en la entidad/es implicada/as (partners). El proceso contempla todos los pasos del proyecto, para lo cual se hace una evaluación de seguimiento y también de resultados, lo que aportará mayor información sobre los objetivos alcanzados.
- Reconocimiento. La USC reconoce al profesorado que implementa los proyectos de ApS con horas de formación docente, tanto en la fase formativa como en el desarrollo e implementación. A tal efecto, se ha creado una convocatoria específica por parte del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTa) de la USC, donde se estimula la puesta en marcha de experiencias a través de su acompañamiento y horas de formación (Agrafojo, García Antelo, y Jato, 2017).

  Además, en este proceso de difusión, se ha creado una convocatoria de premios "responsabilidad social e innovación educativa: el aprendizaje –servicio en la docencia" para poner en valor aquellos proyectos con mayor impacto y calado, para que de esta manera puedan servir de modelos a futuras iniciativas.

  También se ha desarrollado en esta última fase una técnica grupal de foro público, con formato de workshop. El objetivo de esta jornada era crear sinergias entre el profesorado que pone en marcha este tipo de iniciativas. Este workshop es más que una jornada de intercambio de experiencias donde los coordinadores de proyectos exponen sus resultados. Esta técnica da lugar a conocer a otros profesionales de diferentes centros que puedan constituir un apoyo en futuras ediciones de las experiencias de ApS. Además, no solo participan profesores implicado las experiencias expuestas, sino también diferentes expertos en ApS a nivel estatal, representantes de las entidades participantes, otro profesorado interesado, y también, autoridades académicas tanto de la propia Universidade de Santiago de Compostela como de otras, españolas o extranjeras.

**Figura 1: Pasos modelo de formación docente en la USC**




Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, en la Universidade de Santiago de Compostela se ha seguido un proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio que ha ido creciendo paulatinamente a partir de la formación del profesorado, y que ahora se consolida con el reconocimiento de los docentes que coordinan experiencias de ApS. Es por ello, que podemos afirmar que existe un calado de base en las facultades y que el conocimiento de la metodología es amplio entre profesorado y autoridades académicas (Sotelino, Santos Rego y Lorenzo, 2016). En este momento, y gracias al proyecto de investigación que nos ocupa nos situamos ante un nuevo desafío que es sostener en el tiempo este proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la USC. El objetivo final no es otro que consolidar el conocimiento y desarrollo del aprendizaje-servicio en la Universidad a través de la pertinente evaluación de los resultados de esta metodología en alumnado, docentes y partners, para posteriormente poder hacerlo extensivo a otras universidades españolas.

## 4. Conclusiones

El ApS comprende el aprendizaje basándose en la participación activa y la contribución a la mejora de la calidad de vida de la sociedad. Así, se promueve una educación en valores sustentada en la vivencia, la experiencia y la construcción de hábitos; algo que en ocasiones descuidamos en el contexto universitario, y que es tan necesario en la formación de los futuros profesionales en el marco de lo que Bauman (2016) denominó modernidad líquida.

A su vez, la concepción del servicio comunitario debe transcender más allá de los consejos sociales, y otros cauces hasta el momento establecidos. Esto no quiere decir que cesen en su empeño por conectar universidad y sociedad. Lo que queremos poner de relevo es que se necesita que el propio alumnado asuma en primera persona una responsabilidad con la sociedad civil, con el patrimonio público y con el propio medio natural (Santos Rego, Lorenzo, y Mella, 2016). Este servicio debe inspirarse en un sentido de reciprocidad, donde no existan ganancias, paternalismo, ni segregación. Es decir, que tanto entidades sociales, como universidad deben verse reforzadas en el intercambio. Un desequilibrio podría dar lugar a la utilización mercantilista de esta metodología, lo que sería totalmente nocivo, y por lo tanto, contraproducente.

En este proceso de consolidación del aprendizaje-servicio en la educación superior, los auténticos protagonistas son los profesores, que sirven como dinamizadores y coordinadores de las propuestas. Pero, como hemos podido observar una parte importante desconoce esta metodología, aunque si que ve potencialidades pedagógicas en su implementación. Además, el propio profesorado también puede obtener cierta rentabilidad profesional y personal al aplicar el ApS, algo que podemos resumir en:

- Desarrollo de competencias propias de la titulación para así formar mejores profesionales desde una perspectiva académica y cívico-social (Naval, y Arbués, 2016).
- Posibilidad de trabajo coordinado y cooperativo con otros compañeros/as. Pudiendo incluso establecer vínculos interdepartamentales e intertitulaciones.

- Fomentar el «aprender a aprender» tan promulgado en el EEES, expresión que cobra sentido en la gestión de la información.
- Optimizar los procesos de investigación, a partir de la creación de sinergias sociales. Lo que ayudará al profesorado a estar en contacto directo con el entorno circundante para fomentar una investigación más contextualizada.
- Aumentar el reconocimiento a la innovación en educación superior, superando la visión de la universidad como torre de marfil.

Por ello, desde la Universidade de Santiago de Compostela, y más concretamente desde el Grupo de Investigación Esculca, amparados por el citado proyecto del Plan Nacional de Investigación, se ha trazado una estrategia de institucionalización que tiene su eje en la formación del profesorado desde un planteamiento de formación-acción.

En definitiva, han sido muchas las evidencias de que el aprendizaje-servicio contribuye a una mejor, y más contextualizada formación de los universitarios, (Furco, 2005; Root, Callahan, y Billig, 2005; McIlrath, y Labhrainn; 2007; Bridgeland, Dilulio, y Wulsin, 2008; Warren, 2012; Lockeman, y Pelco, 2013; Campo, 2014; Glazier, Able, y Charpentier, 2014; Mella, Santos Rego, y Malheiro, 2015), pero lo que aquí se presenta es una propuesta que concreta el proceso de implementación en las aulas y en las instituciones de educación superior. Por ello, creemos que este proyecto puede contribuir a avanzar en la consolidación de un modelo de institucionalización del aprendizaje-servicio que pueda ser extrapolable a otras universidades, replicando la experiencia de la Universidade de Santiago de Compostela.

# 5. Bibliografía

Agrafojo, J., García, B., y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34.

Álvarez Castillo, J.L, Martinez Usarralde, M.J., González González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 267, 199-217.

Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida.* Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.

Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., y Wulsin, S. C. (2008). *Engaged for Success. Service-Learning as a Tool for High School Dropout Prevention*. Washington: Civic Enterprises.

Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos.* Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En Programa Nacional Educación Solidaria, MECT, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26). Buenos Aires: Actas del séptimo Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario.

Glazier, J., Able, H., y Charpentier, A. (2014). The impact os Service-Learning on Preservice Profesionals' Dispositions Towards Diversity. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *18*(4), 177-198.

Lockeman, K., y Pelco, L. E. (2013). The Relationship between Service-Learning and Degree Completion. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, *20*(1), 18-30.

Lorenzo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 25-38.

Lorenzo, M., Mella, I., García, J., y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130.

McIlrath, L., y Labhrainn, I. M. (eds.) (2007). *Higher education and civic engagement: international perspectives.* Aldershot: Ashgate.

Mella, I., Santos Rego, M. A., y Malheiro, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12. Recuperado de http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/569.

Naval, C., y Arbués, E. (2016). El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. En M.A. Santos Rego (ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 219-240). Madrid: Biblioteca Nueva.

Root, S., Callahan, J., y Billig, S. H. (eds.) (2005). *Improving Service-Learning practice. Research on Models to Enhance Impacts*. Connecticut: Information Age Publishing.

Santos Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., Vázquez Verdera, V., y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, *20*(2), 39-71.

Santos Rego, M. A.; Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Santos Rego, M.A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.

Santos Rego, M.A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2016). Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios. En M.A. Santos Rego (ed), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp.197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.

Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas Evaluación y propuesta de desarrollo*. (Tesis Doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores?. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, *1*, 56-75.

Sotelino, A., Santos Rego, M.A., y Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, *28*(2), 225-248.

Ugarte, C., y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista electronica de Investigación Educativa*, 12. 1-14. Recuperado de redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/251/412

Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning?: A meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, *18*(2), 56-61.

# Ciudadanía y despolitización de la educación

Miriam Prieto[a,] Patricia Villamor[b1]
[a]*Universidad Autónoma de Madrid.*
*C/ Francisco Tomás y Valiente 3, 28049, Madrid, España.*
[b]*Universidad Complutense de Madrid.*
*C/ Rector Royo Villanova s/n, 28040, Madrid, España.*

**Resumen**

Las últimas reformas educativas, llevadas a cabo tanto en España como en otros sistemas educativos, se justifican a partir de presupuestos, argumentos y razones técnicos, conformando lo que se ha denominado como concepción de la política educativa basada en evidencias. Esta inclinación a basar los cambios y reformas en decisiones técnicas, y no políticas, es considerada una noción post-ideológica, despolitizada y tecnificada, de las políticas educativas que tiene como consecuencia fundamental la simplificación y el estrechamiento no sólo de la política, sino también de la propia educación, así como la anulación de la posibilidad de una construcción compartida de la política educativa.

*Palabras clave:* Políticas educativas; despolitización; políticas basadas en evidencias; ciudadanía.

**Abstract**

The last education reforms carried out both in Spain and in other education systems are justified on technical presupposes, arguments and reasons, shaping an understanding of what has been called evidence-based education policy-making. This trend to base the changes and reforms on technical, and not political, decisions, implies a post-ideological, depoliticized and technical understanding of education policies, which has as a key consequence the simplification and narrowing of not just policy, but education also, as well as undermining the chance to understand policy making as a shared action.

*Keywords:* Educational policies; depoliticising; evidence-based policy-making; citizenship.

1 Autor para correspondencia: Miriam Prieto
Correo electrónico: miriam.prieto@uam.es

# 1. Introducción

Los estudios comparados entre sistemas educativos desarrollados por organismos internacionales como la OCDE (PISA y PIAAC) o la IEA (PIRLS y TIMSS) han servido no sólo para reportar resultados sobre las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos nacionales desde una perspectiva comparada, sino también para, a través de los resultados, fundamentar una concepción de la política educativa basada en evidencias (Eurydice, 2017). Al igual que ocurre con la noción de calidad de la educación (Viñao, 2014), la noción de políticas basadas en evidencias es, aparentemente, autoafirmativa, puesto que ¿quién se opondría a la concepción racional de la elaboración de políticas educativas a la que apunta la expresión "basadas en evidencias"? (Carney, 2016). Sin embargo, esta autoafirmación es engañosa, ya que da por sentadas numerosas cuestiones relativas tanto a las evidencias (qué constituye una evidencia, cómo se construye, qué evidencia un dato, etc.), como al proceso de elaboración de las políticas educativas y los agentes que en él participan. En las páginas que siguen se esboza un análisis de la concepción de las políticas educativas como una cuestión técnica que se deriva de la noción "políticas basadas en evidencias", y se apuntan sus consecuencias en términos de despolitización de las políticas educativas y de limitación de su carácter democrático.

# 2. Las políticas educativas como una cuestión técnica

En la actualidad existe una preocupación compartida entre la práctica totalidad de los responsables políticos de los sistemas educativos en torno a los resultados, es decir, a lo que los sistemas educativos emiten, no sólo en términos de finalización o cualificación, sino también de capacidades y competencias. La consecuencia de este interés ha sido una explosión en la elaboración de evidencias mediante un aumento exponencial de evaluaciones y pruebas (Burns y Schuller, 2007), tanto a nivel internacional como en el marco de los sistemas educativos nacionales. Un objetivo prioritario de esta tendencia a la evaluación es reportar datos sobre la situación de los sistemas educativos nacionales, con el objetivo de elaborar políticas tendentes a la mejora de la efectividad y la eficiencia, así como el uso de evidencias empíricas para la toma de decisiones políticas y la elección entre distintas opciones políticas y cursos de intervención.

En este contexto los organismos internacionales se han erigido como agentes clave en la provisión de información sobre el funcionamiento de los sistemas educativos. Especialmente reseñable es la influencia ejercida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de múltiples actuaciones, entre las cuales destaca el programa *Programme for International Student Assessment* (PISA). PISA puede considerarse el gran éxito de la OCDE, el cual no ha parado de crecer y extenderse desde su creación, especialmente en lo que respecta a tres actuaciones: la ampliación del conjunto de capacidades y competencias que se miden; el aumento de la escala para cubrir más países, sistemas educativos y centros educativos; la mejora del poder explicativo de la evaluación para los agentes políticos y educativos (Sellar y Lingard, 2014). A través de los resultados extraídos de los estudios comparados llevados a cabo en las distintas

ediciones de PISA, la OCDE se ha convertido en un asesor técnico clave en el diseño de políticas educativas. La OCDE es una organización intergubernamental que carece de autoridad para legislar en los estados miembros; sin embargo, implanta su agenda en los sistemas educativos nacionales mediante métodos de política "blanda". Si bien inicialmente promovió debates filosóficos entre el modelo de mercado capitalista característico de Estados Unidos y el modelo de mercado socialdemócrata de los países europeos, en los últimos años este debate ha sido reemplazado por un debate tecnocrático relativo a los modos de promover el comercio y reformas basadas en una concepción neoliberal (Rizvi y Lingard, 2006), en el marco de la globalización y de las oportunidades que la economía global ofrece a sus miembros. Así, la OCDE ha objetivado las relaciones económicas considerando sus características "globalizadas" como obvias, enmascarando las asunciones normativas que se encuentran tras su concepción de la globalización. En lo que respecta a la educación, ésta se concibe por parte de la OCDE como un instrumento que debe servir a la economía global del conocimiento.

El papel protagonista de la OCDE como asesor técnico se configura a través de cuatro formas de gobernanza: cognitiva, dado que la construcción de evidencias empíricas avaladas por el método científico elimina la necesidad de reconciliación o acuerdo entre posiciones ideológicas diferentes o enfrentadas; normativa, dado que la propia Organización parte de presupuestos epistemológicos y funciona como un "laboratorio de conceptos políticos" que, mediante el ejercicio de la gobernanza cognitiva, acreditada a su vez mediante la recopilación comparada de datos, extiende y disemina entre los agentes políticos; legislativa, gobernanza que la Organización no desempeña de forma directa, sino indirecta mediante su influencia cognitiva y normativa en los agentes políticos, y que lleva a cabo mediante mecanismos diferentes a los de los gobiernos, caracterizados generalmente por las sanciones, mientras la OCDE opera mediante la vigilancia y la presión de grupo; y paliativa, función que desempeña mediante su apoyo y guía a los agentes políticos (Sellar y Lingard, 2013). La gobernanza ejercida por la OCDE, entre otros organismos internacionales, contribuye a la configuración de una noción "post-ideológica" de las políticas educativas (Íbid.), en la que las decisiones no se basan en modelos o enfoques ideológicos, sino que se trata de meras cuestiones técnicas. Como argumentaremos en el próximo apartado, esta noción post-ideológica, despolitizada y tecnificada, de las políticas educativas tiene como consecuencia la simplificación y el estrechamiento no sólo de la política, sino también de la propia educación, así como la anulación de la posibilidad de una construcción compartida de la política educativa.

## 3. Consecuencia: la tecnificación de la educación y la política

La política es una realidad controvertida ya desde su misma definición y la identificación de su naturaleza: ¿es la política un acuerdo entre los ciudadanos, el hacer de los gobernantes, su no hacer? ¿es las leyes, sus motivos o intereses o sus consecuencias? ¿es un saber positivo o normativo? (Puelles Benítez, 2004). La complejidad de la acción política coincide en algunos aspectos con la complejidad intrínseca a la acción

educativa, dado que ambas guardan una estrecha relación con cuestiones relativas al modelo de sociedad que se quiere construir, esto es, a los fines que se quieren lograr, los agentes responsables de la toma de decisiones en relación con esos fines, los medios más adecuados para lograr esos fines, los recursos de que se dispone o que se está dispuesto a invertir para lograrlo, etc. La acción política y la acción educativa comparten esos rasgos porque ambas son realidades humanas y, como tales, sujetas a su condición simbólica y ética, a su capacidad y exigencia de construir modelos (sociales, políticos, educativos, económicos) como medio para construir una realidad que no le es dada. Y esta construcción no puede elaborarse sólo a partir de evidencias empíricas (Gil Cantero y Reyero, 2014), porque, más allá de las cuestiones relativas a la propia construcción de las evidencias, y aún suponiendo que fuese posible llegar a certezas claras y manifiestas y pruebas determinantes, éstas describirían sólo lo que hay, pero nada pueden decirnos sobre lo que podría ser, sobre la posibilidad de llegar a ser que caracteriza al ser humano y, por lo tanto, sobre la posibilidad de construir modelos (sociales, políticos, educativos, económicos) diferentes a los existentes. Una concepción de la política educativa como limitada a las evidencias empíricas supone, por tanto, una simplificación tanto de la política como de la educación, y la eliminación de la complejidad y el carácter tensional que las caracterizan.

Por otro lado, en lo que refiere a la construcción de evidencias, es necesario distinguir en este proceso dos momentos fundamentales: la identificación del problema y su tamaño y la efectividad de la solución propuesta (Carney, 2016). En el ámbito que nos ocupa, el primero se refiere a los criterios empleados para afirmar la existencia de un problema en el ámbito de los sistemas educativos, como son , en el caso de PISA y sus usos, los resultados educativos pobres en relación con capacidades y competencias consideradas clave, elevadas tasas de abandono escolar temprano, etc. La cuestión relativa a la efectividad de la solución señala los referentes empleados para determinar que una solución es la más adecuada o la idónea para resolver el problema identificado entre todos los cursos de acción posibles, como son la autonomía o la rendición de cuentas, medidas ampliamente promovidas y difundidas por la OCDE (OCDE, 2011), o la exigencia de la mejora de la calidad de la educación, la libertad de elección, las alianzas público-privadas, o los retornos individuales y sociales de la inversión pública en aprendizaje, que han sido las principales líneas de interés de la Organización (Rizvi y Lingard, 2006).

La concepción de las políticas educativas desde un enfoque de resolución de problemas es susceptible de, al menos, dos líneas de análisis y crítica, una que podemos considerar intrínseca al modelo, y otra extrínseca. La crítica intrínseca se centra en lo que se considera un problema educativo y una solución educativa, los mecanismos y métodos seguidos para su identificación, los agentes que participan en el proceso, las concepciones desde las que se realiza la identificación y los conceptos empleados para su definición, etc. Como se ha indicado anteriormente, la concepción tecnocrática de la educación desde la que actúa la OCDE ha eliminado el debate en relación con los presupuestos desde los que opera, considerándolos como una cuestión obvia y dada por sentado. Sin embargo, la concepción de la política como problema-solución, opera desde un conjunto de metas-asunciones sobre la realidad educativa, en nuestro caso, y sobre la propia política,

que conducen a entender las cateogorías implicadas (en este caso, por ejemplo, fracaso escolar, calidad de la educación, competencias, etc.) como naturales, fijas e invariables, limitando nuestra capacidad de ver de manera global el alcance de los cambios que se producen (Robertson y Dale, 2008). Así, la consideración tecnocrática de la realidad educativa oculta que la realidad que se describe constituye ya una interpretación de la realidad, impidiendo con este ocultamiento todo debate sobre dicha interpretación y otras posibles. Por otro lado, y en estrecha relación con la crítica anterior, la crítica que denominamos externa hace referencia a que tanto los criterios que se emplean para la definición de los problemas educativos como la identificación de la solución más idónea son una cuestión normativa (Biesta, 2015) y no meramente técnica, es decir, una cuestión que atañe a "las normas de actuación que se derivan tanto del conocimiento de un sector de la realidad susceptible de ser modificado como de nuestros propios deseos acerca de cómo queremos que sea esa realidad" (Gil, 1990, p. 79).

Así, tanto en el proceso previo a la identificación de un problema educativo, como en el proceso que transcurre desde su definición hasta la aplicación de la solución, median asunciones, intereses, interpretaciones, proyecciones sobre el futuro, deseos, valores, etc. que no pueden reducirse a una cuestión de conocimiento experto sobre la realidad educativa. La consideración de las políticas educativas como una cuestión de identificación de problemas y búsqueda de las soluciones más idóneas constituye una despolitización de las políticas educativas que tiene como consecuencia la anulación del carácter y el potencial democrático tanto de la educación como de la política y, por tanto, de las políticas educativas (Clark, 2012), mediante la reducción de los agentes participantes y de los criterios empleados para la toma de decisiones. Entender la toma de decisiones en materia educativa como una cuestión meramente técnica supone necesariamente la apelación a expertos capaces de recabar, analizar e interpretar información empírica; sin embargo, supone también la limitación de la participación de dichos agentes en una suerte de lógica tautológica, toda vez que la comprensión de las evidencias, necesaria para su discusión o refutación, requiere de conocimiento experto. Tal es el caso, por ejemplo, de la ingente cantidad de datos proporcionada por PISA, disponible de forma rápida, transparente y accesible para cualquiera (no sólo para investigadores o expertos, sino para cualquier ciudadano o ciudadana que quiera consultarla), siempre y cuando posea los conocimientos (lingüísticos, estadísticos, pedagógicos, etc.) necesarios para su comprensión. Pero, además, supone también la eliminación de otras voces, otros agentes, que si bien pueden carecer del conocimiento técnico, sí pueden, o, incluso, han de estar llamados a participar en una discusión más amplia acerca del modelo de ser humano que se quiere formar, los fines, principios y valores que han de guiar y regir la toma de decisiones en materia de educación, el modelo a seguir a la hora de articular las distintas formas de educación, etc. Así, concebir la toma de decisiones educativas como una cuestión meramente técnica y, cosecuentemente, despolitizar las políticas educativas, supone la reducción del espectro de agentes (a los expertos) y criterios (técnicos en lugar de pedagógicos, éticos, políticos) que toman parte en el proceso, aspecto contrario a la condición de pluralidad y diversidad que caracteriza a las sociedades democráticas.

## 4. El caso español: donde la educación se aleja de la política y del debate

En los últimos años España ha vivido diversas reformas del sistema educativo y de varios de sus componentes y estructuras con pocos años de distancia entre unas y otras reformas. Es fácil encontrar en los debates parlamentarios y en la misma redacción de las tres últimas leyes generales del sistema educativo, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, la "sustitución del debate político por el técnico, de los objetivos ideológicos explícitos, por la necesidad de un sistema internacionalmente más competitivo" (Jover, Prats y Villamor, 2017, p. 76).

En los debates políticos que precedieron a la aprobación de las tres leyes orgánicas señaladas, los datos supuestamente asépticos de las evaluaciones internacionales se convirtieron en un recurso instrumental que justificaba tanto la reforma debatida en cada momento, como su falta de acierto. Es decir, los datos de evaluaciones como PISA fueron utilizados con sentidos diferentes por los distintos grupos políticos. A pesar de que esto niega radicalmente la tesis de la objetividad y visibiliza que la realidad que se describe con esos datos, como decíamos unas líneas más arriba, constituye ya una interpretación de la realidad, los preámbulos de las tres reformas señaladas aun perteneciendo a grupos políticos distintos (Partido Popular la primera y la última y Partido Socialista la central) recogen una referencia a la importancia de los resultados de tales evaluaciones como aval de cada una de las decisiones tomadas en dichas reformas.

Más significativo aún es, como recogen Jover, Prats y Villamor, que uno de los argumentos utilizados en el Congreso de los Diputados en defensa de la LOCE, y recuperado posteriormente para replicar en contra de la LOE, hiciese referencia a la necesidad de despolitizar la política de la educación, aludiendo incluso al descrédito de cualquier punto de vista político. Ana Pastor utilizó en 2005 las mismas palabras empleadas por la Ministra Pilar del Castillo durante la tramitación de la LOCE: "La educación no se encuentra ni a la izquierda ni a la derecha del tejido social de nuestro país. Solo posiciones sectarias pueden sostener lo contrario" (Íbid., p. 68-69).

Las múltiples demandas sociales en favor de alcanzar un *Pacto de Estado por la educación* en España, parecen en ocasiones sometidas también a esta tecnificación de la educación. A pesar de que sin duda puede alcanzarse un acuerdo de mínimos que garantice cierta estabilidad a la estructura y contenido del sistema educativo español, es cierto que la educación, como hemos venido defendiendo, no puede reducirse a meras decisiones técnicas, más aún cuando la discusión sobre los fines de la educación y el modelo de ser humano que se quiere formar, aún no ha sido concluida en nuestro contexto.

## 5. Conclusión

La política y, como consecuencia, la política educativa es un proceso de toma de decisiones que, desde un punto de vista democrático, se entiende como abierto y basado en

la participación de la ciudadanía. Sin embargo, en las últimas décadas se ha fraguado y extendido la consideración de las políticas educativas como una cuestión técnica dirigida a la mejora de la eficacia y la eficiencia y que ha de estar guiada por expertos capaces de proveer, analizar e interpretar evidencias. Un agente esencial en la construcción y difusión de esta concepción de las políticas educativas ha sido la OCDE, que, a través del programa PISA, se ha erigido como un agente capaz de proporcionar evidencias empíricas sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, y de extraer conclusiones y recomendaciones a seguir por los representantes políticos de los sistemas educativos nacionales. Esta concepción técnica de las políticas educativas supone, sin embargo, una simplificación de la acción política, y por lo tanto también de la política educativa, que elimina el carácter tensional que caracteriza a la política, así como la condición plural que caracteriza a los sistemas democráticos, teniendo como consecuencia la despolitización de las políticas educativas.

Esta despolitización constituye una privatización formal de las políticas educativas (Lubienski, 2000), dado que la toma de decisiones no se hace a través de un debate público abierto a la participación de distintos agentes (no sólo políticos sino también educativos, sociales, etc.), y en el que se confrontan y hacen explícitos distintos modelos de ser humano, de sociedad, de educación, etc., sino que se limita a la toma de decisiones privada por parte de agentes expertos que, si bien operan también desde concepciones, valores, intereses, deseos, etc., los ocultan a la discusión y el debate público.

## 5. Bibliografía

Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348-360.

Burns, T. y Schuller, T. (2007). The Evidence Agenda. En *OCDE, Evidence in Education: linking research and policy*, 15-32. Paris: OCDE.

Cairney, P. (2016). *The Polictis of Evidence-based Policy Making*. Basingstoke: Palgrave.

Clark, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53(3), 297-310.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education. Informe Eurydice*. Luxembourgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Gil Cantero, F. (1990). La normatividad de la Filosofía de la Educación. AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*. Temas. Madrid: Dykinson.

Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 263-280.

Jover, G.; Prats, E. y Villamor, P. (2017). Educational Policy in Spain: Between Political Bias and International Evidence. En M.Y. Eryaman, B. Schneider (eds.) *Evidence and Public Good in Educational Policy*, 63-78. Springer

Lubienski, C. (2013). Privatising form or function? Equity, outcomes and influence in American charter schools. *Oxford Review of Education*, 39(4), 498-513.

OCDE. (2011). *PISA in Focus 9: School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* París: OECD.

Puelles Benítez, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.

Pykett, J. (2007). Making citizens governable? The Crick Report as governmental technology. *Journal of Education Policy*, 22(3), 301-329.

Rizvi, F.A. y Lingard, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. *Education Globalization and Social Change*, 1, 247-260.

Robertson, S.L. y Dale, R. (2008). Researching education in a globalising era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism. En J. Resnik (ed) *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*,19-32. Rotterdam: Sense Publications.

Sellar, S. y Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725.

Sellar, S. y Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal,* 40(6), 917-936.

Viñao, A. (2014). Escuela pública, escuela privada. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 24-27.

# Ciudadano informado, ciudadano saturado: el peligro de la inmediatez en la construcción de la ciudadanía global

Alberto Sánchez Rojo
*Universidad Pontificia Comillas, Calle Universidad Comillas, 3, 28049, Madrid, España*

**Resumen**

No cabe duda de que Internet y las redes sociales han revolucionado nuestra manera de vivir en sociedad. Tenemos acceso a una cantidad ingente de información, al mismo tiempo que podemos crearla. El ciudadano 2.0 tiene así más herramientas de conocimiento y acción que su abuelo. No obstante, también vive en un mundo acelerado, donde las noticias son muchas, vuelan y, por tanto, se exige siempre una rápida respuesta. Analizaremos aquí hasta qué punto la categoría de ciudadano debe venir acompañada de la de sujeto moral, cuya construcción no será posible sin el disfrute de tiempos y espacios de soledad.

*Palabras clave:* Educación moral; ciudadanía global; TIC; subjetividad.

**Abstract**

There is no doubt that internet and social networks have revolutionized the way we live in society. We have access to a great amount of information as well as we can create it. Thus, the citizen 2.0 has more knowledge and action tools than her grandfather. However, she also lives in an accelerated world, where there is a lot of news travelling fast and, therefore, a quick response is always demanded. Here we will analyze up to what extent the category of citizenship must be accompanied by that of moral subject, whose development will not be possible without the use of times and spaces for solitude.

*Keywords:* Moral education; global citizenship; ICT; subjectivity.

## 1. Introducción: la letra de una canción

El 21 de agosto de 1961, el grupo estadounidense *The Marvelettes* hacía su debut con una canción que les haría llegar a lo más alto de los ránquines musicales del momento. Esta canción llevaba por título *Please Mr. Postman* y venía a relatar los ruegos de una

muchacha al cartero para que comprobase si tenía una carta de su novio para ella. Éste se encontraba lejos y hacía tiempo que no tenía noticias de él. La letra de la canción era la siguiente:

(Wait)
Oh yes, wait a minute, Mr. Postman
(Wait)
Wait, Mr. Postman
(Mr. Postman, look and see)
Oh, yeah
(If there's a letter in your bag for me)
Please, please Mr. Postman
(Why's it been a very long time)
Oh, yeah
(Since I heard from this boyfriend of mine)

There must be some word today
From my boyfriend who's so far away
Please, Mr. Postman, look and see
Is there a letter, a letter for me?

I've been standin' here waitin', Mr. Postman
So, so patiently
For just a card, for just a letter
Sayin' he's returnin' home to me

Please, Mr. Postman
(Mr. Postman, look and see)
Oh, yeah
(If there's a letter in your bag for me)
Please, please, Mr. Postman
(Why's it been a very long time)
Oh, yeah
(Since I heard from this boyfriend of mine)

So many days you passed me by
You saw the tears standin' in my eye
You wouldn't stop to make me feel better
By leavin' me a card or a letter

Please, Mr. Postman, look and see
If there's a letter, oh yeah, in your bag for me
You know, it's been so long, yes
Since I heard from this boyfriend of mine

You better wait a minute, wait a minute
Oh, you better wait a minute
Please, please Mr. Postman
(Please, wait a minute, Mr. Postman)
Please check and see
Just one more time for me, you gotta

Wait, wait a minute
Oh, you better wait a minute
Please, Mr. Postman
(Please, wait a minute, Mr. Postman)
Don't pass me by,
You see the tears in my eyes
you better wait a minute
Wait a minute, wait a minute…
(The Marvelettes, 1961)

La transcripción de la letra de la canción no permite sentir la desesperación de la chica dirigiéndose al cartero, pero cuando la escuchamos, la voz de Gladys Horton, la vocalista principal, hace que nos sea prácticamente imposible no ponernos en el lugar de la protagonista. Nos la imaginamos sentada en la calle, esperando a que llegue el cartero, con nervios, pero al mismo tiempo con ilusión. No es el primer día que lo hace; de hecho, parece que lleva muchos días haciéndolo y todos con idéntico resultado: no hay nada para ella. No obstante, a pesar de la tristeza que le produce no recibir la carta que tanto espera, siempre vuelve, no ceja en su empeño. Cada día piensa que ése será el gran día; y, así, ilusionada, se dirige al mismo rincón de siempre, donde esperará al cartero pacientemente.

Sabemos que esta escena hoy sería prácticamente imposible. El chico ya se habría comunicado con ella por *Whatsapp*, *Facebook* o *Skype* y, si no lo había hecho, seamos sinceros, lo más probable es que fuese porque no quería hacerlo. El avance de la tecnología y, en concreto, de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ha permitido que escenas como ésta dejen de producirse. Esto ha tenido indudablemente su parte positiva, pues podemos estar siempre cerca de los que más queremos. Las TIC nos permiten saber que están bien al momento. No tenemos por qué esperar, al instante podemos saber, y de primera mano, lo cual, al menos, evita muchas incertidumbres, angustias y nervios. Ahora bien, la ilusión, el misterio, el tiempo de reflexión y de diálogo con uno mismo que entrañaban el aspecto positivo de la espera han desaparecido y esto también tiene sus, tal y como veremos, no tan buenas consecuencias. En esta breve contribución pretendemos mostrar, en primer lugar, los aspectos positivos de un mundo global dominado por las TIC. En segundo lugar, como contrapartida, los negativos, que tendrán que ver con la dificultad para formarse uno mismo como ciudadano responsable y como sujeto moral. Finalmente, concluiremos en la necesidad de abogar por un equilibrio entre estar solo con uno mismo y participar de nuestro mundo conectado, junto con los demás.

## 2. La esperanza de un mundo mejor: ¿Por qué es bueno no tener que esperar?

Si tuviésemos que pensar en la mayor de las ventajas de que exista una serie de herramientas que fomenten la instantaneidad, impidiendo la espera, posiblemente la encontraríamos en el ámbito de lo público. Cuanto más tarda una información en llegar, más fácil es manipularla, tergiversarla o incluso ocultarla. Si bien es cierto que hoy en día la información puede ser fácilmente manipulada, pues para este fin existen herramientas, también lo es que dicha tergiversación es rápidamente descubierta (Viviani y Pasi, 2017); y, de cualquier modo, lo que difícilmente puede ser la información es ocultada, lo cual ha supuesto sin duda un gran avance en el camino hacia la democracia. El cambio fundamental que supuso la denominada por Tim O'Reilly (2005) *web 2.0*, fue la democratización del conocimiento. Los primeros ordenadores permitían el acceso a una cantidad ingente de información, pero sólo quienes tenían avanzados conocimientos informáticos podían introducirla. A partir de la década de los 2000, internet evolucionó, su uso se simplificó y aparecieron toda una serie de aplicaciones a través de las cuales cualquiera que tuviese acceso a la red, podía de manera sencilla subir información. Ya no dependíamos exclusivamente de los medios tradicionales de comunicación, casi siempre sujetos al control de ciertos órganos de poder, para informarnos. Ahora podíamos ser informados directamente por gente que estuviese viviendo en primera persona los acontecimientos y esto dificultaba el engaño (Campos, López y Otero, 2010).

De esta forma, los ciudadanos son hoy más críticos con los medios tradicionales de comunicación, a quienes exigen veracidad (Van der Wurff y Schoenbach, 2014); así como con sus gobiernos, actualmente más vigilados que nunca gracias a plataformas como *WikiLeaks* o *Anonymous* entre otras, las cuales han conseguido divulgar malas praxis de múltiples gobiernos que han tenido que pedir perdón, rectificar y prometer ser más transparentes y rendir cuentas (Beyer, 2014). Los ciudadanos, por tanto, más y mejor informados, quieren participar, ser escuchados y, sobre todo, no ser engañados. Un mundo más justo y participativo fue precisamente lo que reclamaban los diversos movimientos sociales democratizantes que surgieron a comienzos de la década del 2010, cuya amplitud no habría sido de ningún modo posible si no hubiese sido por las redes sociales. Éstas permitían informar al momento de lo que estaba sucediendo, así como dar consejos y orientaciones de acción, facilitando el diálogo entre miles y miles de personas que, no estando físicamente juntas, planeaban de manera coordinada cómo y de qué manera estarlo. Así, por ejemplo, podríamos citar el movimiento 15M, que tuvo lugar en mayo de 2011 en Madrid (Hernández, Robles y Martínez, 2013), el movimiento *Occupy Wall Street*, que surgió en Nueva York en octubre del mismo año (De Luca, Lawson y Sun, 2012), o las diversas revoluciones democratizantes que, entre 2010 y 2012, hubo en diversos países árabes de tradición autoritaria, conocidas de manera global como *Primavera Árabe* (Khondker, 2011). A estos movimientos, podríamos añadir el surgimiento en la misma época de plataformas digitales, como por ejemplo *Change.org*, cuyo propósito fundamental es recoger firmas a fin de revertir situaciones injustas a lo largo y ancho del planeta (García, Del Hoyo e Fernández, 2014). A sólo clic ya podemos influir en nuestro

mundo; los gobiernos poco a poco se van dando cuenta y, debido a ello, van mejorando los canales de comunicación con sus ciudadanos, creando herramientas telemáticas a partir de las cuales cualquiera puede participar del gobierno de su comunidad, ya sea a nivel local, nacional o incluso internacional (Pessini y Aparecida, 2015).

Así pues, parece demostrado que hoy en día tenemos muchas más posibilidades de ejercer nuestra condición de ciudadanos de las que teníamos antes de la aparición del ciberespacio y de la *web 2.0*. De hecho, podemos afirmar que la red se ha convertido en un claro medio de empoderamiento (García Del Dujo, Muñoz Rodríguez y Hernández Serrano, 2015). A su vez, es un espacio hecho para compartir, colaborar, cooperar unos con otros haciendo aumentar y crecer el conocimiento colectivo, lo cual ha conducido a que se haya empezado a hablar de comunidad aumentada (Reig, 2012). Es precisamente esta característica del ciberespacio la que más ha influido en la educación de las nuevas generaciones y, particularmente, en la escuela. Se dice que los *millennials* aprenden diferente, que debido a crecer en un contexto donde el contacto y la colaboración es siempre constante; aprenden mejor ayudándose y cooperando unos con otros que en solitario, siendo por ello que muchos expertos reclaman que la educación formal se adapte a este hecho (Noguera, 2015). Y así ha sido, tenemos múltiples experiencias de innovación educativa que, a través de las TIC o sin ellas, implementan un aprendizaje fundamentalmente basado en la cooperación, como por ejemplo el aprendizaje por proyectos (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014) o el aprendizaje servicio (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). A esto se une la metodología didáctica del profesor, a quien se empieza a pedir que "voltee su clase", o lo que es lo mismo, que haga que sus alumnos trabajen la teoría en casa, reservando el tiempo de clase para compartir impresiones, debatir o realizar prácticas en base a lo aprendido (Roehl, Reddy y Shannon, 2013). Todas estas prácticas se basan fundamentalmente en el hecho de que la información es universal y libre, de tal forma que no tenemos por qué esperar a que el profesor nos informe, pues eso lo podemos hacer nosotros mismos. El profesor ya no está para trasmitir conocimientos, sino para matizar, guiar y fomentar prácticas derivadas de lo que por nosotros mismos podemos alcanzar.

Por último, a nivel personal, la instantaneidad que caracteriza al ciberespacio también ha tenido sus ventajas. Como decíamos antes, nos permite poder estar constantemente acompañados, de manera que no dejamos de sentir que no estamos solos, que alguien en todo momento nos apoya; y es que, la red hace que todo el mundo pueda sentir que cuenta con alguien. Desde la aparición de los primeros *chats*, supuso una salida para aquellas personas que por una razón u otra tenían problemas para socializar (Amichai, Wainapel y Fox, 2002) y, hoy en día, se ha convertido en la salida principal para todas. Tal y como afirma DiSalvo (2010, 53), "quizá porque unirse a ellas es simple y hacen la comunicación sumamente fácil, las redes sociales se han convertido en refugios no solamente para gente con una auto-imagen pobre sino también para aquéllos que parecen excesivamente encantados consigo mismos". Nos gusta que nos vean, que sepan de nosotros, al mismo tiempo que nosotros sabemos de ellos. La soledad se mitiga. Compartiendo nuestras vidas en la red podemos evadirnos de aquello que nos inquieta o nos atormenta, al mismo tiempo que adquirimos la sensación de no estar solos y abandonados ante un mundo indudablemente incierto. La red distrae y al mismo tiempo conecta.

## 3. El exceso de información que conduce a la desesperación: ¿Por qué es bueno saber esperar?

Si bien todo lo anterior nos aporta una visión muy positiva de este relativamente reciente mundo digitalizado, a nivel educativo es necesario también hacer un análisis global que permita detectar posibles efectos negativos. Así, si bien es cierto que a nivel político diversas aplicaciones de la red han devenido herramientas de empoderamiento, nuestro mundo *offline*, a grandes rasgos y a nivel macro-político no ha cambiado tanto. De hecho, la mayoría de los movimientos sociales a los que apuntábamos más arriba terminaron por fracasar estrepitosamente. Žižek (2013) apunta como razón principal de dicho fracaso, simple y llanamente a la fatiga y al cansancio. Recibimos cantidades ingentes de información sin parar, las cuales demandan una respuesta inmediata pues, si lo dejamos pasar, ya será tarde y no podremos contestar. A su vez, todo reclama nuestra atención, nuestra opinión, nuestra participación, de tal manera que, al final, no sabiendo ya discriminar lo importante de lo que no lo es y saturados de tanto a lo que responder, terminamos por mostramos indiferentes.

En nuestro mundo, tal y como señala Corea (2004, 50), "todo huele, todo brilla, todo significa. Nuestras prácticas cotidianas están saturadas de estímulos, entonces, la desatención o la desconexión son los modos de relación con esas prácticas o esos discursos sobre-saturados". Por un lado, no podemos responder a las exigencias y, por otro, no nos damos tiempo para poder responderlas. En la escuela, desde pequeños, somos educados para cumplir con unos tiempos. Todo, absolutamente todo, está pensado en formato de plazos que, una vez pasados, jamás podrán volver. Es por ello que nos damos prisa, mucha prisa; tanta, que sentimos una constante falta de tiempo. Estamos bajo presión (Honoré, 2008) y esto lo extendemos a todos los ámbitos de nuestra vida. Podemos mirar las fotos de nuestros amigos, mandarles un mensaje por *Whatsapp* de vez en cuando y saber cómo están; podemos consultar dudas en el momento, que alguien responderá también al momento; tenemos aplicaciones de contactos para todo, desde buscar un trabajo, hasta pareja, amistad o simplemente un rato de sexo. No tenemos que esperar, la red dispone de lo que necesitemos en el momento. Ahora bien, nuestra atención siempre es limitada, estamos eternamente ocupados, de tal forma que cuando alguien realmente necesita apoyo y comprensión, termina sintiendo que, a pesar de poder escribir a cientos de personas que al instante le enviarán un *emoticono*, en el fondo está solo (Turkle, 2011). El no tener que esperar se transforma entonces en la desesperación de tener que convivir con la soledad, una soledad a la que no estamos acostumbrados, pero que de repente llega e inevitablemente hemos de convivir con ella.

Esto, considerado por muchos como una dolencia (Cacioppo et alt., 2015), no tiene por qué serlo si aprendemos a acompañar la soledad de una aceptación positiva y tranquila de la espera (Schweizer, 2010). Se trataría de "esperar instalados en el presente […], porque esa espera ya no es una acción -que puede conducirnos a la desesperación-, sino una quietud, una pasividad, un quedarse en un tiempo que nos pasa lentamente" (Bárccena, 2013, 223). Es precisamente esta quietud solitaria la que permite el diálogo de cada uno consigo mismo, siendo ésta la base de la auténtica personalidad y del pensamiento propio que la genera (Sánchez Rojo, 2017). Tal y como afirma Arendt (1997, 40), "nadie es

capaz de mantener intacta su conciencia si no le es dado el actualizar el diálogo consigo mismo, es decir, si carece de la soledad que requiere toda forma de pensar". La acción humana, cuando no es pensada, puede llevarnos a cualquier lugar, sin que luego podamos dar vuelta atrás. De hecho, "podría ser materia de orgullo si fuéramos capaces de soportar su peso, el peso de su carácter irreversible y no pronosticable" (Arendt, 1993, 253), pero a veces las consecuencias son tales, que no podemos. Es por ello que, a fin de evitar acciones cuyo resultado pueda ser fatal, es necesario que el individuo, antes que ciudadano, vecino o amigo, se forme como sujeto moral. Para ello, necesitará tiempos y espacios donde poder estar a solas consigo mismo, donde poder reflexionar, estableciendo un yo estable, con una conciencia tal que le permita valorarse a sí mismo, a su mundo y a los demás, impidiéndole llevar a cabo determinadas formas de actuar.

## 4. Conclusión: el final de una novela

El escritor Milan Kundera, en su novela *La lentitud*, afirma por boca de uno de sus personajes protagonistas que "el grado de velocidad es proporcional a la intensidad del olvido" (Kundera, 2000, 48). Cuanto más rápido pasa todo, más difícil es que deje huella, perdiéndose en las lagunas del tiempo. Al final de la novela, Kundera hace que uno de sus personajes, de finales del siglo XX, se encuentre con otro, de otra novela, escrita en el siglo XVIII. Ambos han tenido una noche fuera de lo común, pero al mismo tiempo maravillosa. Sin embargo, mientras que uno no desea otra cosa que montar en calesa para rememorar lo vivido consigo mismo en el lento camino a casa, el otro está deseando contárselo a otros, exagerándolo, a fin de ser admirado. Finalmente, cuando descubre que dicha admiración le va a dejar igual, la noche ya deja de parecerle tan maravillosa. Así pues, decide que es preferible olvidar, para lo cual nada mejor que coger su moto y correr a toda velocidad, para que el viento contra su cara y las miles de imágenes por segundo que su mirada registrará le ayuden a borrar lo que ya no desea recordar.

Nuestro mundo acelerado nos insta a no parar de actuar, a ir de un lado a otro sin darnos la posibilidad de pararnos a pensar. Decía Arendt (2007, 111) que "los mayores malhechores son aquellos que no recuerdan porque no han pensado nunca en el asunto, y sin memoria no hay nada que pueda contenerlos". La falta de tiempo y la imposibilidad de disfrutar de la espera por la presión que se nos impone desde fuera hace que cada vez tengamos mayor dificultad para pensar y tendamos más a dejarnos llevar. Esto puede conducirnos a repetir errores del pasado, enormemente inhumanos, que si no estamos atentos podemos llegar a olvidar. No queremos que nuestros hijos crezcan con el fácil riesgo de convertirse en malhechores. Queremos que sean responsables, que piensen, que sepan esperar y sean pacientes, valorando la belleza que cada momento vital tiene. Para ello, es necesario apostar por una educación lenta (Domènech, 2009), que no les haga desconectar de su mundo acelerado para siempre, pero que les permita tomar las pausas necesarias para desarrollarse como personas auténticas (Serrano-Puche, 2014), que comparten, que participan, pero siendo muy conscientes de cómo y por qué lo hacen. Es decir, personas que viven una vida llena de exigencias, pero sabiendo vivirla con cierta calma; esto es, de manera responsable.

# 5. Bibliografía

Amichai, Y., Wainapel, G. y Fox, S. (2002). "On the Internet No One Knows I'm an Introvert": Extroversion, Neuroticism, and Internet Interaction. *CyberPsychology & Behaviour*, 5(2), 125-128.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1997). *Filosofía y política, Heidegger y el existencialismo*. Bilbao: Besatari.

Arendt, H. (2007). Algunas cuestiones de filosofía moral. En *Responsabilidad y juicio* (75-150). Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (2013). Poética de la espera. Una filosofía íntima (con fragmentos de Proust y Pizarnik). *Kamchatka*, 1, 213-237.

Beyer, J. L. (2014). The Emergence of a Freedom of Information Movement: Anonymous, WikiLeaks, the Pirate Party, and Iceland. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 141-154.

Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L. y Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical Import and Interventions. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 238-249.

Campos, F., López, A. M. y Otero, L. (2010). Redes sociales y personales vs. medios convencionales. Diferencias en el tratamiento informativo. *Prisma.com. Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação*, 12, 1-25. Recuperado de: http://pentaho.letras.up.pt/ojs/index.php/prismacom/article/view/2015/1852

Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (41-70). Buenos Aires: Paidós.

De Luca, K. M., Lawson, S. y Sun, Y. (2012). Occupy Wall Street on the Public Screens of Social Media: The Many Framings of the Birth of a Protest Movement. *Communication, Culture & Critique*, 5(4), 483-509.

DiSalvo, D. (2010). Are Social Networks Messing with Your Head? *Scientific American Mind*, 20(7), 48-55.

Dòmenech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.

García, M. C., Del Hoyo, M. y Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 43, 35-43.

García Del Dujo, A., Muñoz Rodríguez, J. M. y Hernández Serrano, M. J. (2015). Medios de interacción social y procesos de (de-re)formación de ciudadanías. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 85-101.

García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74.

Hernández, E., Robles, M. C. y Martínez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40, 59-67.

Honoré, C. (2008). *Bajo presión. Cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente*. Barcelona: RBA Libros.

Khondker, H. H. (2011). Role of the New Media on Arab Spring. *Globalizations*, 8(5), 675-679.

Kundera, M. (2009). *La lentitud*. Barcelona: Tusquets.

Noguera, I. (2015). How millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in education. *RIED. Revista Iboeroamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 45-65.

O´Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Recuperado de http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html

Pessini, M. y Aparecida, C. (2015). Revisão sistemática da literatura sobre democracia eletrônica e governo eletrônico. *Conpedi Law Review*, 9(1), 208-232.

Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.

Roehl, A., Reddy, S. L. y Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity To Engage Millennial Students Through Active Learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-79.

Sánchez Rojo, A. (2017). Educación, privacidad y redes sociales: una reflexión arendtiana. *Foro de Educación*, 15(23), 7-24.

Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Schweizer, H. (2010). *La espera. Melodías de la duración*. Madrid: Sequitur.

Serrano-Puche, J. (2014). Hacia una "comunicación slow": el hábito de la desconexión digital periódica como elemento de alfabetización mediática. *Trípodos*, 34, 201-214

The Marvelettes (1961). Please Mr. Postman. En *Please Mr. Postman* [Disco 7'']. Hitsville, Detroit, EE. UU.: Tamla-Motown.

Turkle, S. (2011). *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Nueva York: Basic Books

Viviani, M. y Pasi, G. (2017). Advanced Review Credibility in social media: opinions, news, and health information—a survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 7(5), 1-25.

Van der Wurff, R. y Schoenbach, K. (2014). Civic and Citizen Demands of News Media and Journalists. What Does the Audience Expect from Good Journalism? *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 91(3), 433-451.

Žižek, S. (2013). *El año que soñamos peligrosamente*. Madrid: Akal.

# Aprender a Transformarse para Transformar a través del Aprendizaje-Servicio

Victoria Vázquez Verdera[1], Inmaculada López-Francés
*Universidad de Valencia, Avenida Blasco Ibáñez, 30, 46010, Valencia, España*

**Resumen**

Se presenta el aprendizaje-servicio como palanca de transformación de las prácticas docentes, y con ello la transformación de las maneras de aprender y desarrollar la identidad profesional. El servicio a la comunidad -ejecutado desde la reflexión y el aprendizaje curricular- desarrolla una pedagogía coherente con el cambio de paradigma que se necesita. La comunicación recoge experiencias de aprendizaje vividas a través del Aprendizaje-Servicio y su impacto en la satisfacción de las personas participantes. Se parte del presupuesto recogido en la evidencia científica relativo a que el Aprendizaje-servicio se convierte en elemento que dota de sentido al análisis crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisión colaborativa y el sentido de responsabilidad en el desarrollo currricular de las asignaturas o de los trabajos de investigación. Se pone en valor un tipo de aprendizaje que se narra en primera persona, estimula a aprender a aprender y transgrede estigmas que impiden el libre desarrollo de las capacidades de la ciudadanía.

*Palabras clave:* aprendizaje-servicio; ética profesional.

**Abstract**

Service-Learning is presented as a lever for the transformation of teaching practices, and at the same time for the transformation of the ways students learn and develope their professional identity. Community service- executed from reflective thinking conected with curricular learning- develops a pedagogy coherent with the paradigm shift that is needed. The paper offers learning experiences lived through Service-Learning and its impact in the participants´satisfaction. It departs from the scientific evidence that service-learning can become an element that gives meaning to critical analysis, systemic reflection, collaborative decision-making and a sense of responsibility within the curricular development of the subjects or of the research work. It emphasizes a type of learning that is narrated in first person, stimulates learning to learn and transgresses stigmas that impede the free development of the capacities of the citizenship.

*Keywords:* Service-Learning; professional ethics.

1 Autora para correspondencia: Victoria Vázquez Verdera
Correo electrónico: toya.vazquez@uv.es

# 1. ¿Por qué es necesario transformar las maneras de aprender y desarrollar la identidad profesional?

En el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero) se prevé como un resultado de aprendizaje la capacidad del estudiantado de hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio. En los programas formativos de todas titulaciones debe tenerse en cuenta la formación ética de sus profesionales. Pero la realidad es que en la gran mayoría apenas se hace referencia a algunos contenidos de la ética profesional, concretándose solamente en conocer el código deontológico de la profesión en cuestión.

De esta manera, la formación ética del estudiantado solo se afrontaría en la dimensión deontológica, descuidándose las dimensiones teleológica y práctica. Muchas veces los contenidos éticos que se ofrecen en las titulaciones responden más a intereses corporativos y/o políticos que a intereses profesionales que tengan por objeto dar respuestas éticas a las demandas sociales. En este sentido, es vital reconocer la importancia del desarrollo de las competencias éticas como clave para que los futuros y las futuras profesionales puedan tomar decisiones y desarrollar prácticas que resulten buenas en términos técnicos y éticos. Bermejo (2002:16-18) divide la ética profesional en tres dimensiones inseparables: la dimensión normativa, la teleológica, y la pragmática. La dimensión normativa o deontológica está constituida por un conjunto de regulaciones, principios y normas que habitualmente se plasman en los denominados códigos deontológicos. La dimensión teleológica nos permite preguntarnos por el fin de la actividad de los profesionales de la educación: ¿qué pretenden conseguir como objetivo último de sus prácticas?, ¿para qué sirven las actividades profesionales en este ámbito?, ¿qué bienes intenta realizar? Y, por último, la dimensión pragmática está referida a la acción concreta en la cual los fines a los que debe servir la profesión y las obligaciones morales se ponen realmente en juego.

Para estimular el compromiso ético es necesario ofrecer recursos técnicos que ayuden a afrontar los conflictos y dilemas en su futura acción profesional; y para ello es necesario introducir metodologías que vayan más allá de la argumentación teórica y el aprendizaje memorístico. En este sentido, el aprendizaje-servicio se presenta como herramienta capaz de promover el aprendizaje de nuevos esquemas de percepción y de actuación en cada persona y en la comunidad. Este cambio en la metodología docente supone situarse desde otros parámetros y aprender a cambiar la mirada sobre lo que observamos, cómo lo pensamos y para qué queremos actuar. Se consigue así aprender, lo que no es otra cosa que transformarse, para transformar la realidad de las personas y las comunidades donde nos relacionamos, aprendemos, imaginamos futuros posibles y trabajamos colaborativamente.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) insta a la institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia docente para ofrecer una docencia de calidad que promueva la responsabilidad social universitaria y la sostenibilidad. Este propósito lo recoge también el proyecto I+D+I "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social

de los estudiantes" donde un conjunto de universidades (Santiago de Compostela, Complutense de Madrid, Córdoba, Navarra y Valencia) están investigando las posibilidades de esta estrategia docente con vistas a validar un modelo de institucionalización del aprendizaje-servicio en las estructuras universitarias españolas.

Sin duda la institucionalización de esta estrategia docente es decisiva para facilitar su uso extendido, apoyar al profesorado implicado y ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad. El reconocimiento institucional es clave, y mostrar las prácticas exitosas en la voz de quienes han sido protagonistas también. Por ello, exponemos algunas experiencias vividas en proyectos de aprendizaje-servicio en el curso académico 2016-2017 en el grado de Educación Social en la asignatura cuatrimestral optativa "Pedagogía de las personas mayores" que se cursa en el cuarto año del grado.

En el caso que nos ocupa: el grado de Educación Social, se viene planteando la necesidad de empoderar a los futuros y a las futuras profesionales de la educación como agentes de cambio. El documento *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* desarrolla grandes bloques de competencias: el análisis crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisión colaborativa, y el sentido de responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2014, p. 12): "*Stimulating learning and promoting core competencies, such as critical and systemic thinking, collaborative decision-making, and taking responsibiliy for present and future generations*"

## 2. ¿Qué implicaciones tiene el transformar las maneras de aprender y desarrollar la identidad profesional?

El desarrollo de la dimensión práctica de la ética profesional requiere de estrategias pedagógicas como la del aprendizaje-servicio, que no se limiten a la acción, sino que la doten de sentido. El aprendizaje-servicio es además de una opción metodológica, una opción epistemológica; y en consecuenia tiene implicaciones en la forma de imaginar otras maneras de pensar y hacer. Las metodologías docentes tienen un poder decisivo para promover o no la pasividad intelectual, y con ella la falta de compromiso ético y técnico con el desempeño de la profesión. Los proyectos de aprendizaje-servicio no han de consistir en realizar una serie de actividades de servicio a la comunidad a la que de modo paralelo se yuxtapone una vaga reflexión sobre los contenidos curriculares; sino en desarrollar la responsabilidad profesional que nos sitúa como agentes socioeducativos conscientes. La capacidad imaginativa para construir un proyecto idiosincrásico y encarnado en la realidad concreta no pasa por la aplicación mecánica de ideas ya troqueladas. El aprendizaje-servicio ha de estimular la dimensión práctica de la ética profesional y evitar la acción meramente reproductora de lo que siempre se ha hecho.

En el marco de la asignatura "Pedagogía de las personas mayores" el curso pasado el estudiantado se implicó en detectar y seleccionar algunas necesidades que convirtió en oportunidades de transformación. Las acciones desarrolladas no se miden en horas, pues no se trata ni de un *practicum* ni de un voluntariado. La estrategia docente del aprendizaje-servicio pivota sobre todo en el protagonismo del estudiantado. Cada pro-

yecto de aprendizaje-servicio surge del contacto directo con personas concretas, a las que se accede a través de diferentes instituciones o de las propias redes informales. Son los y las estudiantes quienes dirigen su atención hacia determinado reto y sistematizan la forma de detectar necesidades, siempre con la participación de las personas afectadas. En el caso del curso pasado, utilizaron entrevistas, historias de vida, grupos de discusión, encuestas u otros instrumentos inspirados en la Planificación Centrada en la Persona. Una vez superada esa primera fase, dieron respuesta a las necesidades expresadas por las personas participantes con acciones como: charlas sobre envejecimiento activo y vida saludable; dinamización y gestión de actividades extraescolares en las que las personas mayores actuaban como talleristas para los y las escolares; un programa de radio retransmitido a través de Radio Alzira; apoyo intergeneracional para motivar la actividad física a través de la verificación sistemática de su eficacia; y creación de espacios compartidos para desvelar tabúes en torno a la sexualidad en las mujeres de edad.

La estrategia del aprendizaje-servicio no solo provoca cambios en el desarrollo personal y profesional del estudiantado, y en el entorno comunitario receptor del servicio; sino que además se consiguen transformaciones en los y las docentes, y en las instituciones educativas que lo impulsan (García, Amat, Moliner y Rubio, 2014, p. 12). El aprendizaje-servicio parte del convencimiento de que el trabajo cotidiano tiene sentido cuando se orienta a dar respuesta a las necesidades reales. Esta estrategia docente permite trabajar de una manera colaborativa y rigurosa que resulta estimulante para transformar y transformarse. La universidad se proyecta a la sociedad y, con ello, se abre a la posibilidad de cambiar su fisionomía y desarrollarse a contracorriente del pensamiento androcéntrico, dicotómico y mercantilista que gobiernan la docencia, la investigación y la gestión universitaria (López-Francés y Vázquez Verdera, 2014):

> *"The pairing of traditional course work with community service brings our students into direct contact with contemporary social concerns and allows them to take part in efforts to respond, opening the classroom to the feminist ideal of social relations based on caring and interdependence. Service-learning also gives us a framework for placing more emphasis on students´ agency. Community experiences allow students to test theories they have considered in class against insights gained in the field. They foreground the value of community building and the importance of each individual´s contribution to the common good"* (Noveck, 1999, pp. 237-238).

El aprendizaje-servicio permite que las identidades profesionales se repiensen como parte de una red de interdependencias. Dejan de percibirse como agentes únicos capaces de dar la solución a las personas usuarias a través de una intervención mecánicamente definida. La incertidumbre y el sentimiento de desafío los impulsan a querer aprender constantemente en base a la responsabilidad de sostener acciones de calidad, conseguir instituciones igualitarias y eficaces. Las experiencias de aprendizaje-servicio son experiencias encarnadas y tienen la potencialidad de nutrir el impulso ético para desarrollarse como profesionales con un fuerte compromiso ético. Así lo expresan un grupo de estudiantes:

> "Por ello, entendemos este ApS como un paso más en nuestra formación profesional, pero también como una puerta abierta a seguir investigando, trabajando nuestro es-

> píritu crítico y actuando colectivamente –desde estructuras feministas, equitativas y solidarias– para la deconstrucción de la realidad y la construcción de un mundo que nos respete y nos incluya a todas".

Se pone en valor un tipo de aprendizaje que se narra en primera persona, estimula a aprender a aprender y transgrede estigmas que impiden el libre desarrollo de las capacidades de la ciudadanía. Se experimenta, así, el empoderamiento de los futuros y las futuras profesionales de la educación como agentes de cambio. Las propias estudiantes desarrollan el convencimiento de:

> "Es aquí donde entramos los educadores sociales y otras figuras del sector, nuestra labor será, la de mejorar por encima de todo su calidad de vida, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, dándoles esos recursos educativos, culturales, y de ocio y tiempo libre, para dejar ya de una vez, el concepto de entretener al mayor ,para que se distraiga sin más, para convertirlo en, el empoderamiento de la persona mayor para que pueda desarrollarse según sus propias necesidades y objetivos en la vida, abriéndole puertas y acompañándolo en su proceso de su nuevo aprendizaje"

El Aprendizaje-servicio dota de sentido el desarrollo curricular. Muchos de los grupos de trabajo sienten el deseo de mostrar sus aprendizajes y el servicio desarrollado a través de la realización de un vídeo en el que se sintetizan las fases del proyecto y sus principales resultados, la elaboración de carteles informativos, el diseño de una web site en la que se vuelca toda la información, el envío de cartas, de artículos a los medios de comunicación para hacerse oír, seminarios en los que promover la reflexión en pequeños grupos de discusión o hacer una presentación oral del proyecto abierta a toda la comunidad, colaborar en un programa de radio local. Así lo expresan un grupo de estudiantes:

> "Nos ayuda a nutrirnos de recuerdos positivos que nos hacen estar orgullosos de haber elegido la carrera más bonita de todas, como nos dijo una de nuestras asistentes. Gracias a esta charla y a la información que hemos recabado para realizarla, podemos decir que este trabajo ha sido uno de los más costosos en un principio, pero en su mayor parte muy gratificante para todos nosotros".

## 3. Conclusiones

El aprendizaje-servicio permite al estudiantado confrontar los modelos teóricos expuestos en el aula y trabajar cooperativamente para buscar, poner en acción y reflexionar sobre las acciones que se consideran más oportunas para cada situación concreta. Permite reconocer las necesidades más genuinas de las personas y comprometerse con la búsqueda de realidades más satisfactorias e inclusivas. Un grupo de estudiantes identificó los siguientes motivos por los que vale la pena trabajar a través del aprendizaje-servicio, e identificó los aprendizajes que ellas mismas habían desarrollado gracias a dicha experiencia:

> "Trabajar de una forma alternativa –empoderadora, respetuosa con la dignidad humana, creativa, solidaria, activa, crítica y encaminada a la transformación social– la intervención socio-educativa: El Aprendizaje-Servicio".

El estudiantado reconoce en esta estrategia docente elementos para promover la responsabilidad crítica, mejorar sus habilidades para observar, inferir, concebir alternativas y sobre todo no desentendeterse con la realidad que le rodea. El aprendizaje-servicio se reconoce en los proyectos docentes y en los lineamientos institucionales en Educación Superior como estrategia docente idónea para el desarrollo de competencias para desarrollar el compromiso ético en la futura toma de decisiones y actuación profesional. El aprendizaje-servicio responde a la normativa universitaria actual, que reclama que las universidades favorezcan prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad, orientados a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social. La previsión de resultados de aprendizaje de esta naturaleza, supone concebir a la universidad también como un espacio para el aprendizaje de la dimensión práctica de la ética profesional.

## 4. Referencias bibliográficas

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social,* 2 (2), pp. 5-11.

Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2014). Service-learning methodology as a tool of ethical development: reflections from the university experience. *AISHE-J,* 6 (1), pp. 1531-15326.

Ayuste, A; Escofet, A.; Obiols, N. y Masgrau, M. (2016) Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68: 2, pp. 169-183.

Batllé, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar PPC.

Bermejo, F. (2002). *Ética de las profesiones*. Bilbao: desclée.

Brundiers, K. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of sustainability in Higer Education,* 11 (4), pp. 308-327.

Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.

Escoda, E. (2014). Valoración de la adecuación del aprendizaje servicio para la adquisición de competencias en un grupo de una asignatura de trabajo social. En Francisco, A.; Rubio, y L Moliner, L. *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias sobre el Aprendizaje Servicio en las universidades del Estado español* (pp. 79-98). Barcelona: Icaria.

Fontana, M.; Peláez y Del Pozo, a. (2015) Los proyectos de Aprendizaje Servicio Solidario (ApS) en la Universidad, en Gil-Cantero, F. y Reyero, D. (Eds.) *Educar en la universidad de hoy*, pp. 50-66. Madrid: Encuentro.

García, R.; Francisco, A.; Moliner, L.; Rubio, L. (2014). Introducción: aspectos clave para el desarrollo del aprendizaje servicio. En Francisco, A.; Rubio, y L Moliner, L. *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias sobre el Aprendizaje Servicio en las universidades del Estado español* (pp. 9-22). Barcelona: Icaria.

Lister, R. (2003). *Citizenship. Feminist perspectives*. New York: Palgrave.

López Francés, I. y Vázquez Verdera, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información,* 15 (4), pp. 241-261.

Martínez-Martín, M. (2016). Responsabilidad social de la universidad en el marco de la sociedad abierta. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 139-153). Madrid: Biblioteca Nueva.

Naval, C.; García, R.; Puig, J. y Santos, M.A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, pp. 77-91.

Novek, E.M. (1991). Service-learning is a feminist issue: Transforming communication pedagogy. *Women´s Studies in Communication.* 22 (2), pp. 230-240.

Piqué, B., y Forés, A. (2013). Propuestas metodológicas. En M. A. Escofet y G. Bautista, (Eds.), *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora* (pp. 171-202). Barcelona: Octaedro-ICE.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, l. (2011) Aprendizaje servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 45-67.

Robinson, A. (2012). Living democracy: From service learning to political engagement. *Connections,* pp. 20-23.

Rodríguez-Gallego, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación,* 25, 95-113.

Santos Rego, M. A. (2016). Enfocando el alcance educativo de la relación entre educación y sociedad del conocimiento en el siglo XXI. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 11-22). Madrid: Biblioteca Nueva.

Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy. Markets, equality, and justice.* New York: New York University Press.

# La formación universitaria ante los retos de una nueva ciudadanía. Perspectivas a través del Aprendizaje-Servicio

María Belando Montoro, Silvia Sánchez-Serrano[1]
*Universidad Complutense de Madrid, C/ Rector Royo Villanova s/n, 28040, Madrid, España*

**Resumen**

Tradicionalmente, el ámbito universitario se ha centrado en la transmisión de conocimientos, pero progresivamente se está tratando de formar en una serie de competencias que prepararán al estudiantado para vivir en un mundo global y dar respuesta a los retos de una nueva ciudadanía. En este contexto, la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) está cada vez más implantada en la formación universitaria como forma adecuada de abordar muchos de estos retos, aunque, y según muestra esta investigación, sigue existiendo una carencia generalizada respecto a su implementación por parte del profesorado y las instituciones en el Marco Europeo de Educación Superior y de forma específica, en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En esta aportación se presentan los resultados de un Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente sobre ApS financiado y desarrollado en la UCM durante los dos últimos cursos. Se analizan las modalidades de formación cívica que se llevan a cabo en las titulaciones según los diferentes campos de conocimiento, y se describe la experiencia basada en ApS que durante el curso 2016-2017 está realizando el alumnado de la asignatura Teoría de la Educación en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

*Palabras clave:* Aprendizaje-servicio; formación universitaria; educación cívica; innovación docente

**Abstract**

Traditionally, the university field has been focused on the transmission of knowledge, but progressively it is trying to form in a series of skills that it will prepare students to live in a global world and respond to the challenges of a new citizenship. In this context, the service-learning methodology (ApS) is increasingly implanted in university education as an adequate way of addressing many of these challenges, although, as this research shows, there is still a widespread lack with respect to its implementation by teachers and institutions in the European Framework of Higher Education and specifically in the Complutense University of Madrid (UCM). In this contribution are presented the

1 Autora para correspondencia: María Belando Montoro
Correo electrónico: mbelando@ucm.es

results of an Innovation and Improvement of Teaching Quality on ApS project funded and developed in the UCM during the last two courses. It analyzes the modalities of civic formation that are carried out in the degrees according to the different fields of knowledge, and describes the experience based on ApS that during the course 2016-2017 the students are carrying out in the subject of Education in Grades of Early Childhood Education and Primary Education.

*Keywords:* Service-learning; universitary training; civic education; teacher innovation.

# 1. Introducción

Considerando nuestro perfil profesional y docente, y teniendo en cuenta el tipo de estudio que se pretendía llevar a cabo, hemos partido de la definición de Puig Rovira sobre ApS y en ella nos hemos apoyado para llevar a cabo el trabajo que aquí se presenta. El ApS es una propuesta educativa en la que se ven combinados los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto único y articulado correctamente, en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan cubriendo ciertas necesidades reales del entorno, las cuales pueden ir desde la protección del medioambiente y la recuperación del patrimonio cultural, hasta la ayuda a determinados grupos sociales, siendo siempre el fin último la mejora no desde la mera asistencia, sino desde la reciprocidad (Puig *et al*, 2006). La cobertura de estas necesidades, las cuales han sido detectadas mediante estudios previos por parte de los propios agentes que desarrollan la actividad, permite a los participantes activar y aplicar conocimientos y experiencias previas y formular interrogantes cognitivos y cívicos que favorecen a su vez diversos tipos y formas de aprendizajes (Puig, 2009).

El proceso descrito requiere de un esfuerzo sistemático y cooperativo a nivel de organización. La participación activa, a través de la intervención directa en todas y cada una de las fases del proyecto, dota al ApS de un sentido personal y social y a su vez le otorga interdisciplinariedad, puesto que no son pocas ocasiones en las que esta práctica requiere del análisis de los acontecimientos desde distintos enfoques. Ello favorece el desarrollo integral durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de los participantes, contribuyendo así a la adquisición de ciertos contenidos conceptuales y procedimentales del currículo académico de manera específica junto con aquellas competencias que tienen que ver con la resolución de problemas. También los aprendizajes actitudinales resultan fomentados con esta metodología, pues se favorece, a través de la acción social y la transformación del entorno, la educación en valores de forma directa. Además, y según defienden Palos y Puig (2006), el ApS incide en la motivación general para el estudio, aumenta la autoestima y las expectativas personales, y hacen *más realistas y esperanzados a los participantes.* Por lo tanto, y a modo de síntesis, puede afirmarse que el ApS integra de manera recíproca y triangular: trabajo, servicio y aprendizaje.

Pero las transformaciones que implica el ApS no resultan ser únicamente personales, si no también institucionales, puesto que para los agentes que lo implementan requiere del establecimiento de alianzas y canales abiertos para la comunicación entre ambos, lo cual genera acercamientos entre los distintos agentes educativos, acercamientos que se encuentran en pleno proceso en el ámbito universitario.

## 2. Descripción del proceso

La metodología ApS en España se viene llevando a cabo de manera reciente y son varios los estudios que demuestran su eficacia en distintos ámbitos educativos (Cámara, Díaz Ortega, 2017; Pérez y Ochoa, 2017; Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015, Segura y Julià, 2017). Pero estas experiencias son apenas testimoniales cuando trasladamos el análisis al ámbito universitario y ellas deben atribuirse en gran medida a los cambios supranacionales.

"La Universidad está cambiando". Esta afirmación ya no resulta novedosa, pero tras ella, debe surgir un análisis, una reflexión profunda que nos lleve a clarificar el origen y la causa de esos cambios. Sin duda, el cambio sobrevenido, aquel que responde a la modificación de las estructuras, puede resultar el más difícil de asumir, pero este no debe ocultar otro; el cambio social que atravesamos, y que requiere también de una respuesta de las instituciones hacia la comunidad educativa, la cual debe darse en gran parte, en forma de modificaciones. Descifrar si el cambio estructural es producto del social o a la inversa, sería objeto de otro estudio y no de este.

Ante esta variabilidad, existen también evidencias: el escenario educativo está cada vez más plagado de recientes y muy diversos actores, nuevos elementos que convergen en un espacio común, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para que esta convergencia resulte tal, y la nueva escena educativa no quede reducida a un terreno para la confrontación, estos cambios deben asumirse necesarios y con convencimiento de mejora.

Algunas de las variaciones a realizar pasan por modificar el paradigma educativo. Este ahora debe focalizarse en el aprendizaje del alumnado y no tanto en las enseñanzas del profesorado, lo que implica una transformación en la identidad docente, en su metodología y en general en el sistema de educación superior.

El estudio que se presenta a continuación pretende diagnosticar la presencia del ApS o programas de aprendizaje-servicio *(service-learning)* como metodología de innovación educativa en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) para, y en base a los datos obtenidos, crear programas de ApS para el alumnado con los que las competencias exigidas en los nuevos currículos europeos queden afianzadas y a su vez, se transfieran otras que, a través de la metodología tradicional, resulta complejo tanto por parte del alumnado, como por el personal docente.

Para efectuar el diagnóstico sobre la presencialidad del ApS en la UCM se ha analizado una muestra aleatoria total de 49 programas de asignaturas (obligatorias y optativas) de grados impartidos en Facultades de las cinco ramas de conocimiento (ver tabla 1). El análisis se orienta a identificar indicadores directos e indirectos de presencia del ApS en la asignatura[2].

2 El sistema de indicadores usado se deriva de la revisión de literatura reciente, tanto de estudios teóricos como de proyectos de investigación y de innovación desarrollados en España. Los indicadores directos (ID) son aquellos en los que se presta un servicio inmediato a la comunidad y los indicadores indirectos (ID) son aquellos en los que se plantea o investiga acerca de una necesidad de la sociedad y como cubrirla, aunque sea otra empresa la que lo lleve a cabo.

**Tabla 1. Muestra empleada en el análisis documental para identificar la presencia de ApS en los programas docentes.**

| Rama de conocimiento | Facultad | Número de programas analizados |
|---|---|---|
| Ciencias de la Salud | Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología | 11 |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | Facultad de Trabajo Social | 12 |
| Ingeniería y Arquitectura | Facultad de Informática | 6 |
| Arte y Humanidades | Facultad de Filosofía | 7 |
| Ciencias | Facultad de Ciencias Químicas | 8 |

Tras la búsqueda inicial de bibliografía sobre ApS en el ámbito universitario se elaboró un listado de indicadores directos e indirectos que se utilizaron para analizar la presencia de esta metodología en los programas de las asignaturas analizadas (ver tabla 2).

**Tabla 2. Indicadores de Aprendizaje-Servicio.**

| DIRECTOS | INDIRECTOS |
|---|---|
| 1D: Colaboración en acciones sociales | 1I: Diseño proyectos o programas sociales para mejorar una necesidad real |
| 2D: Prácticas positivas sobre el medio ambiente y recuperación de patrimonio cultural | 2I: Promoción de la intervención social |
| 3D: Creación de espacios de cooperación y colaboración entre la universidad y la comunidad | 3I: Diagnóstico de necesidades del entorno social |
| 4D: Realización prácticas voluntarias relacionadas con su especialidad que traigan consigo un beneficio a la comunidad. | 4I: Promoción del cuidado del medio ambiente |
| 5D: Fomento de valores a través de una intervención social | 5I: Favorecimiento del pensamiento crítico en los universitarios acerca de la realidad social. |
| 6D: Desarrollo de hábitos saludables mediante la elaboración de proyectos de mejora para la sociedad. | 6I: Desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje que abarquen diferentes aspectos de la formación humana. |

A continuación, se detectó la presencia de dichos indicadores en asignaturas de las facultades seleccionadas. Se accedió para ello a los programas publicados en los sitios webs de los diversos grados.

# 3. Resultados

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos del análisis sobre la presencia de la metodología de ApS a través de las competencias, contenidos y evaluación en asignaturas de diferentes titulaciones de grado de la UCM.

Los resultados obtenidos mostraron una presencia prácticamente nula de los indicadores directos de ApS en las asignaturas analizadas, lo cual refleja un considerable déficit en el uso de esta metodología. Esta presencia aumenta ligeramente en las asignaturas

de los Grados pertenecientes a las ramas de conocimiento de las Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, aunque insistimos en que esta resulta marcadamente escasa e incluso inexistente cuando se trata de actividades directas de colaboración social, medioambiente y/o patrimonio cultural. Solo cuando el análisis se realiza teniendo en cuenta una presencialidad más general de valores participativos y competencias cívico-sociales los resultados resultan positivos (ver Tabla 3).

**Tabla 3. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis de programas docentes**

| | | | Indicadores Directos | | | | | | Indicadores Indirectos | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Grado | Curso | Asignatura | 1D | 2D | 3D | 4D | 5D | 6D | 1I | 2I | 3I | 4I | 5I | 6I |
| **CIENCIAS DE LA SALUD** | | | | | | | | | | | | | | |
| **Enfermería** | 1 | Psicología | | | | | | | | | ✓ | | | ✓ |
| | 1 | Fisiología Humana | | | | | | | | | | | ✓ | |
| | 2 | Prácticas clínicas de enfermería: metodología enfermera | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| | 3 | Enfermería Comunitaria II | | | | | | ✓ | | | ✓ | | ✓ | ✓ |
| | 3 | Enfermería Maternoinfantil | | | | | | | | | | | | |
| **Fisioterapia** | 1 | Biología | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | Afecciones médicas y quirúrgicas I | | | | | | | | | | | ✓ | |
| | 3 | Métodos Específicos de Intervención en Fisioterapia I | | | | | | | | | | | ✓ | |
| | 4 | Métodos Específicos de Intervención en Fisioterapia I | | | | | | ✓ | | | | | | |
| **Podología** | 2 | Biomecánica | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | Preinscripción Podológica | | | | | | | | | | | | |
| **CIENCIAS** | | | | | | | | | | | | | | |
| **Bioquímica** | 3 | Laboratorio integrado de aplicaciones biomédicas | | | | | | | | | | ✓ | | |
| | 4 | Inmunología aplicada | | | | | | | | | | ✓ | | |
| | 4 | Biotecnología ambiental | | | | | | | | | | ✓ | | |
| **Química** | 2 | Ciencia de materiales | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | Modelización molecular y métodos de simulación | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | Química orgánica aplicada | | | | | | | | | | ✓ | | |
| **CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS** | | | | | | | | | | | | | | |
| **Trabajo social** | 2 | Métodos y técnicas de investigación social | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | 2 | Trabajo social con familias | | | | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | 2 | Fundamentos de la interacción humana | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | |
| | 2 | Metodología de intervención en trabajo social con grupos | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | 3 | La mediación: Un sistema de resolución de conflictos | | | | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | 3 | El comportamiento en contextos grupales | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | 3 | Organización, gestión y planificación de servicios sociales | | | | | | | | ✓ | ✓ | | | |
| | 3 | La conducta en sus contextos | | | | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |
| | 3 | Trabajo social con comunidades | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | 3 | Cooperación al desarrollo y trabajo social | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | 3 | Trabajo social con infancia y adolescencia | | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |
| | 3 | Psicología aplicada al envejecimiento y la dependencia | | | | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | |

| | | | Indicadores Directos | | | | | | Indicadores Indirectos | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Grado | Curso | Asignatura | 1D | 2D | 3D | 4D | 5D | 6D | 1I | 2I | 3I | 4I | 5I | 6I |
| **INGENIERÍA Y ARQUITECTURA** | | | | | | | | | | | | | | |
| **Desarrollo de Videojuegos** | 3 | Inteligencia Artificial para Videojuegos 6 | | | | | | | | | | | | |
| **Ingeniería de computadores** | Opt | Gestión de la información en la web | | | | ✓ | | | | | | | | |
| | 4 | Ética, legislación y profesión | | | | | | | | | | ✓ | ✓ | |
| **Ingeniera del Software** | Opt | Análisis de redes sociales | | | | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| | Opt | Seguridad en las redes | | | | ✓ | | | ✓ | | | | | |
| | Opt | Cloud y Big Data | | | | | | | | | | | | |
| **Ingeniería Química** | 2 | Termodinámica aplicada | | | | | | | | | | | | |
| | 4 | Productos químicos del consumo | | | | | | | | | | ✓ | | |
| **ARTE Y HUMANIDADES** | | | | | | | | | | | | | | |
| **Filosofía** | 1 | Psicología básica | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | Filosofía de la naturaleza | | | | | | | | | | | ✓ | |
| | Opt | Filosofía de la religión | | | | | | | | | ✓ | | | |
| **Derecho y filosofía** | 1 | Teoría del derecho | | | | | | | | ✓ | | | ✓ | |
| | 1 | Ética II | | | | | | | | | ✓ | ✓ | | |
| | 3 | Derecho comunitario | | | | | | | | | ✓ | | ✓ | |
| | 3 | Derecho internacional público | | | | | | | | | | | | |
| | | **Recuento total para cada indicador** | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 7 | 13 | 18 | 7 | 20 | 5 |

En cuanto a la existencia de indicadores indirectos en los programas analizados, esta resulta considerablemente mayor respecto a los directos, siendo este efecto más visible en las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Arte y Humanidades. Tal visibilidad se manifiesta a través de los indicadores relacionados con el diagnóstico de necesidades del entorno social (3I) y con el favorecimiento del pensamiento crítico acerca de la realidad social (5I).

De manera específica cabe destacar los estudios de Grado en Bioquímica como aquellos en los que la metodología de ApS está presente en la práctica totalidad de los programas de las asignaturas revisadas a través -y de forma exclusiva- del indicador vinculado a la promoción del cuidado del medio ambiente (4I). En cualquier caso, ni esta presencialidad, ni la descrita anteriormente, es suficiente para permitirnos afirmar que, en los planes de estudios universitarios de la UCM, se lleva a cabo el ApS como metodología de enseñanza-aprendizaje.

## 4. Una experiencia de aprendizaje-servicio en la UCM

Los resultados anteriores nos llevaron a diseñar para el siguiente curso un nuevo proyecto de innovación basado en la metodología de aprendizaje-servicio. El nuevo Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente fue titulado "Compromiso cívico universitario de atención a la infancia vulnerable" y fue presentado dentro de la convocatoria del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid y concedido para el curso 2016/2017. Con este proyecto se pretendía, entre otros, promover los valo-

res participativos y las competencias cívico-sociales en los estudiantes de la asignatura de Teoría de la Educación que se imparte en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Facultad de Educación de la UCM, a través de la implantación y gestión pedagógica a su cargo de un espacio lúdico dirigido a la infancia en situación vulnerable.

En este proyecto se utilizó una metodología de corte cualitativo donde los relatos personales de las estudiantes participantes en el proyecto son los instrumentos principales para la recogida de información, así como los encuentros periódicos con el personal del centro en el que se desarrolla la actividad. Dichos encuentros son diseñados *ad hoc* en forma de seminario. De este modo, la propia voz de las estudiantes se convierte en un ejercicio de metacognición, el cual actúa como andamiaje en el aprendizaje de las competencias de la asignatura de Teoría de la Educación y a su vez, de la propia metodología de ApS.

Los resultados conseguidos fueron valorados de forma positiva por todas las partes implicadas, tanto las estudiantes como la asociación donde se desarrolló la experiencia y los/las propios/as niños/as, por lo que se decidió solicitar un proyecto continuación de este en la siguiente convocatoria del Vicerrectorado de Calidad de la UCM. En el presente curso, 2017/2018, se está continuando la experiencia añadiendo otras cuestiones de interés como es el uso de la mentoría entre las estudiantes que participaron el curso pasado, y continúan en el presente, con las nuevas estudiantes. Atendiendo a la demanda de la asociación y de los/as propios/as niños/as, se realizan tareas de apoyo escolar además de las propias de la gestión del espacio lúdico. Por último, el proyecto actual se centra especialmente en la evaluación de la experiencia.

## 5. Conclusiones y prospectiva

Más allá de las conclusiones generadas de modo más concreto por las experiencias desarrolladas en cada uno de los proyectos a los que se ha hecho referencia en este trabajo, las diferentes acciones llevadas a cabo, el análisis y reflexión sobre cada tarea y la evaluación efectuada sobre cada paso nos permiten esbozar algunas conclusiones más generales:

- El diseño y ejecución de proyectos sobre ApS en el contexto de la formación inicial del profesorado, en los que el alumnado se siente parte protagonista, mejoran la adquisición de las competencias curriculares.
- El ApS resulta una metodología adecuada para la asimilación de los cambios institucionales y sociales actuales, puesto que requiere de alianzas y vías de comunicación entre ambos.
- A través de la metodología del ApS no sólo se contribuye a la adquisición de las competencias cívicas y sociales del alumnado universitario a nivel intra e interpersonal, sino que también se realizan servicios que contribuyen a dar respuesta a ciertas necesidades detectadas en colectivos vulnerables.

En base a estas conclusiones, nuestra reflexión como PDI pasa por continuar profundizando académicamente en la metodología propia del ApS, en el desarrollo de su imple-

mentación en las diferentes etapas educativas y en concreto en la universitaria, enfatizando en aquellos estudios pertenecientes a las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud. De esta forma, pretendemos comenzar a trazar las primeras líneas de acción para la institucionalización curricular del ApS en la formación docente inicial y continua.

## 6. Bibliografía

Cámara, A. M., Díaz, E. M. y Ortega, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad. Ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (3), 73-87.

Palos, J. y Puig, J.M. (2006). Rasgos Pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Pérez, L. M. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12 (2), 175-187.

Puig, J. M.ª, Batlle, R. Bosch, C. y Palos J. (2006). *Aprendizaje Servicio. Educar para ciudadanía*. Barcelona: Octaedro y Fundación Jaume Bofill.

Puig, J. M. (2009). Aprendizaje servicio (APS). *Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Grao.

Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 314-333.

Segura, M. y Julià, M. C. (2017). Un proyecto de cooperativa escolar y aprendizaje servicio. *Aula de innovación educativa*, 260, 42-47.

# ApS y aprendizaje dialógico: algunas claves para el desarrollo de la conciencia crítica

Piedad Mª Sahuquillo Mateo, Belén Zayas Latorre
*Universidad de Valencia, Avd. Blasco Ibáñez 30, 46010, Valencia, España*

**Resumen**

Resulta preocupante evidenciar en el contexto actual, con frecuencia, el alejamiento respecto de la sensibilidad social, especialmente por las graves repercusiones del individualismo y la vivencia de otros contravalores, donde el bien recibido no se percibe como un don sino como un derecho. En el presente trabajo centraremos la atención en el ApS (Aprendizaje por Servicio) como metodología transformadora que puede contribuir al desarrollo de la identidad personal y profesional del alumnado, a partir de los postulados del aprendizaje dialógico que favorecen el desarrollo de la conciencia crítica. En este sentido, el alumnado universitario evidencia el cuestionamiento de las ideas preconcebidas sobre uno/a mismo/a, al tiempo que refleja cómo esta metodología y este tipo de aprendizaje potencian mayores niveles de conciencia de ciudadanía crítica.

*Palabras clave:* Aprendizaje por servicio, ciudadanía crítica, aprendizaje dialógico, identidad.

**Abstract**

It is worrying in the current context, frequently, the distance from social sensitivity, especially the serious repercussions of individualism and other counter-values. Sometimes, people perceived good things not as a gift but as a right. In the present work, we will focus attention on SL (Service Learning) as a transformative methodology that can contribute to the development of students' personal and professional identity, based on dialogic learning like a theory that promotes the development of critical awareness. In this sense, the university students evidence the questioning of the preconceived ideas about oneself, while reflecting how this methodology and this type of learning develop higher levels of awareness of critical citizenship.

*Key words: Service learning, critical citizenship, dialogic learning, identity.*

## 1. Algunas reflexiones en torno a la sociedad actual

Con demasiada frecuencia asistimos en nuestros contextos más cercanos a situaciones que, en palabras de Beck (1998), reflejan un modo de socialización y relación que tiene más que ver con la individualización que con la construcción ciudadana. Este autor plantea los peligros que encierra la disolución de formas sociales históricas y de víncu-

los, la pérdida de seguridades en relación con el saber hacer y un nuevo tipo de cohesión social que tiene más que ver con la dimensión de control que con la libertad y respeto individuales. El autor evidencia los peligros que encierra desarrollar una falsa conciencia de lo colectivo.

Otras autoras (Gavilán, Martínez- Navarro y Fernández-Lores, 2017, p. 63) señalan que "la oportunidad de empoderamiento que otorga la sociedad digital para ser efectiva debe tener como base la sólida formación de sus miembros". Más allá de la propia digitalización y de lo relativo a la educación en los medios en la era digital de la que formamos parte, se hace necesario remarcar la necesidad de abordar los procesos educativos desde un prima global e integrador que permita contribuir al bien común.

Diferentes autores confluyen en sus planteamientos al señalar la necesidad de trabajar en pro de una concepción más humanista de la educación, desde la pedagogía de la alteridad en la medida en que la capacidad de ofrecer y dar, la relación educativa, la acogida, el diálogo, etc. favorecen la solidaridad y justicia social (Mínguez y Hernández, 2013). Entre otras cuestiones, la sociedad actual se define por mostrarse "alérgica a todo tipo de compromisos, sacrificios y renuncias, lealtades duraderas, una sociedad cargada de ofertas confortables y que no exijan sacrificio" (Torío, 2004, p. 37). Esta autora pone de relevancia que actualmente incluso podemos hablar de una ética "light", en la medida en que el devenir cotidiano se aleja de la búsqueda del bien común, favoreciendo un tipo de moral prácticamente no se deja espacio para los deberes. Nuestro mundo ha dejado de ofrecer alternativas mutuamente excluyentes para dar paso a la variabilidad constante, con múltiples opciones a diferentes niveles.

Únicamente trabajando en pro del logro de sociedades más humanas, justas y sostenibles (Valencia, 2017) será posible contribuir al desarrollo de la comunidad y, en definitiva, al bien común.

## 2. Formación universitaria: conciencia crítica y aprendizaje dialógico

El contexto universitario actual, desarrollado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, plantea la necesidad de ir más allá de la instauración de la implementación definitiva de la sociedad del conocimiento y de la democratización de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Qué duda cabe que ello ha supuesto la implementación de medidas que han incidido en el paso del saber al saber hacer, si bien es cierto que urge el avance hacia una Sociedad de la Sabiduría que permita afianzar el conocimiento en postulados éticos que ayuden a conseguir profesionales competentes y también personas críticas y comprometidas que valoren, ante todo, el saber ser y estar (Jover y González, 2013).

En línea con lo que venimos planteando, la formación universitaria actual plantea la necesidad de asumir la responsabilidad que implica formar no solo de profesionales sino también de personas en las que hemos de procurar el desarrollo del amor pedagógico en la construcción de su identidad profesional, mediante procesos que favorezcan la comu-

nicación empática, la actitud de cuidado y de voluntad de superación del interés propio en pro del bien común. Como señala Aramburuzabala (2013), si pretendemos lograr una formación universitaria de calidad hemos de trabajar desde la integración de la formación profesional y la formación ciudadana.

En este sentido, entendemos necesario tomar en consideración los postulados del aprendizaje dialógico en el marco de la educación universitaria, en la medida en que tratan de favorecer la consecución de dicha integración, al tiempo que permiten desarrollar mayores cotas de confianza y favorecer condiciones favorables a la conciencia crítica y el diálogo igualitario (Francisco y Moliner, 2010).

Prieto y Duque (2009, p. 25) señalan que "el Aprendizaje Dialógico aporta a la pedagogía crítica, a través del análisis y debate entre teorías hegemónicas y críticas, investigaciones científicas y prácticas educativas de éxito, los planteamientos educativos que conllevan a la transformación social y a la superación de las desigualdades". La Teoría del Aprendizaje Dialógico se basa en el desarrollo de siete grandes principios (Flecha, 1997) que son indispensables para el logro de los objetivos plantados. Como afirman Aubert, García y Racionero (2009, p. 131), "para que sea posible […] se requiere: a) Diálogo igualitario […]; b) Inteligencia cultural […]; c) Transformación; d) Dimensión instrumental e) Creación de sentido; f) Solidaridad; g) Igualdad de diferencias […]".

Tal y como señala Freire (1999), la práctica educativa ha de partir y fundamentarse en la propia realidad en que se encuentran inmersas las personas, de modo que de forma crítica y dialogada con la comunidad se vaya vislumbrando cuáles son los planteamientos pedagógicos que favorecen la superación de las desigualdades y la cohesión social. En la misma línea, Cummins (2002) evidencia que los efectos positivos de propuestas propias de la pedagogía transformadora, en sí mismos, demuestran la pertinencia de oponerse a las relaciones coercitivas del poder.

Así pues, la puesta en práctica de metodologías activas de aprendizaje-enseñanza que favorezcan la práctica de la solidaridad mediante propuestas sistematizadas y estructuradas, al tiempo que se integran aprendizajes curriculares mediante la reflexión crítica, cobra especial importancia en este contexto.

## *2.1. Metodologías activas aprendizaje-enseñanza y concretamente ApS*

Al referirnos a las metodologías activas de aprendizaje-enseñanza, entendemos necesario destacar el Aprendizaje Servicio (a partir de ahora ApS) dada su especial contribución a los objetivos relativos a la construcción de una cultura pedagógica, solidaria, democrática, cooperativa, basada en la convivencia y el cuidado (Martínez Usarralde, Zayas y Sahuquillo, 2016). En el marco de la interpretación de la cultura aprendida, esta metodología favorece la transformación identitaria así como el cuestionamiento de determinados planteamientos que dificultan el logro de una sociedad más justa, diversa y plural. En palabras de Francisco y Moliner (2012, p. 70) "los dos antecedentes clave en la gestación del ApS los encontramos a partir de la corriente educativa liderada por John Dewey (1916, 1938) y William James (1984)".

Se trata de una metodología que favorece la implicación del alumnado en la vida de la comunidad, pergeñando iniciativas que permitan dar respuesta a necesidades concretas que la sociedad presenta. Los procesos relacionales que se establecen entre los implicados se conjugan con los objetivos curriculares a desarrollar y cristalizan en prácticas específicas que dan respuesta a carencias experimentadas en el entorno en que desarrollan su labor (Batllé, 2013).

La metodología ApS ofrece una amplia y compleja visión, especialmente desde la teoría crítica, de identificar y cuestionar la hegemonía y generar conciencia de ciudadanía que implica tener la conciencia de un yo personal pero también de un yo profesional. Precisamente, en este yo profesional se enmarca el servicio a la comunidad, en la medida en que los trabajos que desempeñamos no sólo han de permitirnos una retribución dineraria sino también, y especialmente, prestar servicio a la sociedad de la que cada uno formamos parte.

En palabras de Martínez Usarralde (2014) se trata de una metodología de carácter activo y participativo que hunde sus raíces en la necesidad de problematizar la realidad con el fin de orientarse a la mejora de las relaciones, la reflexión y la transformación del contexto. De hecho, tal y como recogen Furco y Moely (2013) las experiencias activas organizadas de ApS se encuentran integradas dentro del currículum y pueden desarrollarse tanto en materias específicas como en cursos completos o en proyectos más globales.

Son numerosas las experiencias vinculadas a esta metodología tanto a nivel local como autonómico, nacional e internacional (Batllé, 2011; Santos, 2013; Páez y Puig, 2013; Rodríguez, 2014; Martínez Usarralde, Zayas y Sahuquillo, 2016). En nuestro caso, centramos la atención en una investigación llevada a cabo con alumnado de la titulación de Educación Social de la Universidad de Valencia, durante el curso 2016-2017.

# 3. Marco metodológico

Nuestro trabajo se enmarca en la metodología de carácter cualitativo, en la medida en que tratamos de aproximarnos a una realidad concreta, profundizar en ella e interpretarla y reflexionar sobre el proceso completo de investigación, mostrándose un claro vínculo entre recogida e interpretación de datos así como selección de material empírico. Sin duda, el principal motivo de recurrir a este tipo de metodología (y concretamente al grupo de discusión como método) se debe a la necesidad de profundizar en la realidad objeto de estudio y comprender los discursos que sólo suceden en la interacción del grupo, especialmente aquello que está mediado por "el nosotros" (Morgan, 1998; Arboleda, 2008).

## *3.1. Objetivo del estudio*

El principal propósito de nuestro trabajo se orienta a conocer si la metodología ApS potencia mayores niveles de conciencia para una ciudadanía crítica, si favorece la transformación de las percepciones en el alumnado de Educación Social acerca de las ideas preconcebidas sobre uno/a mismo/a.

### *3.2. Método y procedimientos para la recogida de la información*

En nuestro estudio hemos trabajado a partir del grupo de discusión puesto que es un método de investigación dialógico, basado en la producción de discursos, consistente en reunir a un grupo y suscitar una discusión sobre un tema de interés. La gran variedad de discursos resultantes de su aplicación serán la fuente de materia prima fiable para el análisis e interpretación de los resultados (López- Francés, 2013).

En cuanto al diseño del grupo de discusión, nos basamos en las propuestas de Ibáñez (1979), Krueger (1991), Morgan (1998), Callejo (2001) y Galeano (2004) quienes indican qué supone reflexionar puesto que la falta de claridad puede dar lugar a confusión y conclusiones equivocadas. El grupo de discusión está formado por un total de 25 personas de las que 15 son mujeres y 10 son hombres. Su desarrollo se basa en un guión de preguntas, si bien éste no ha de condicionar la dinámica del grupo (Callejo, 2001). En concreto, el equipo investigador elaboró un guión estructurado en tres grandes bloques-temas tal y como se recoge en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Guión grupo de discusión**

| Tema | Cuestiones sobre el tema |
|---|---|
| Responsabilidad | A. ¿En qué medida vosotros/as como ES, os habéis sentido responsable del otro en la experiencia de ApS?<br>B. ¿En qué medida vosotros/as como ES habéis facilitado la construcción personal del educando?<br>C. ¿En qué medida vosotros/as como ES y habéis contribuido a que el otro consiga el bien que le es propio? |
| Tema | Cuestiones sobre el tema |
| Práctica relacional | A. ¿En qué medida vosotros/as como ES habéis experimentado que enseñar y aprender es una práctica relacional?<br>B. ¿En qué medida vosotros/as como ES habéis experimentado que vuestro trabajo supone cuidar del otro?<br>C. ¿En qué medida vosotros/as como ES habéis experimentado con el otro una relación de confianza mutua? |
| Tema | Cuestiones sobre el tema |
| Emprendizaje | A. ¿En qué medida vosotros/as como ES habéis sido capaces de elaborar una programación al servicio de los intereses y necesidades de los usuarios? |

Por lo que respecta tanto a la recogida como a los procedimientos de interpretación de información, cabe distinguir tres procesos: *codificación abierta, codificación axial* y *codificación selectiva*.

Así, la *codificación abierta* es el resultado de un meticuloso análisis de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto ofrece (Strauss y Corbin, 2002 y San Martín, 2014). Dentro de esta primera codificación se establece una lista de códigos, en la que se distinguen dos tipos: *códigos abiertos* (que conceptualizan el fenómeno a través de la interpretación del analista) y *códigos in vivo* (que son frases literales que expresan las palabras usadas por los individuos). A partir de la comparación de los diversos códigos

respecto de sus propiedades, dimensiones y significados, se obtiene como resultado una clasificación mayor denominada *categoría*. Al resumen de los conceptos en conceptos genéricos es lo que Flick (2007) denomina *categorización*. Cabe destacar que tal y como defiende Charmaz, (2007), las comparaciones realizadas han de quedar registradas en anotaciones (*memos*) que acompañen a cada código.

La *codificación axial* es el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la codificación abierta y sus subcategorías.

Y la *codificación selectiva* que hace referencia al proceso de integrar y refinar categorías a los fines de construir teoría. Una vez identificadas las categorías centrales, se construye alrededor de ellas una red de conceptos como forma de ir integrando las categorías y generando teoría (Strauss y Corbin, 2002).

## *3.3. Tratamiento de la información*

Atendiendo al objeto de estudio y al proceso investigador, hemos utilizado Atlas.ti como herramienta de análisis, puesto que permite aplicar los planteamientos metodológicos de Glaser y Strauss. Este software permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, puesto que ofrece la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, dentro del análisis cualitativo se distinguen tres procesos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. A continuación presentamos cómo hemos abordado cada uno de estos procesos en nuestra investigación.

## *3.4. Análisis de resultados*

Durante el proceso de codificación abierta de nuestro análisis basado en la experiencia que el alumnado universitario ha vivido mediante la participación en un proyecto de ApS, hemos establecido un listado de códigos formado por códigos abiertos y códigos *in vivo*.

Como códigos abiertos hemos establecidos los referidos a los principios del aprendizaje dialógico tales como *creación de sentido, diálogo igualitario, dimensión instrumental, igualdad de diferencias, inteligencia cultural, solidaridad y transformación.* Como códigos *in vivo* encontramos la *conciencia de ser ciudadano/a.*

A partir de este punto nos encontramos en el primer procedimiento analítico que nos va a permitir pasar a la interpretación de los datos: la codificación axial. Supone un trabajo de agrupación entre las categorías con sus subcategorías, relacionando las propiedades y dimensiones que se identificaron en el análisis de cada una de ellas. En este sentido diferenciamos las categorías *virtudes sociales, sociedad civil y nociones de ciudadanía* que Deeley (2016) identifica dentro de la teoría crítica. Respecto a la categoría Virtudes Sociales las subcategorías que la identifican son diálogo igualitario, igualdad de

diferencias, inteligencia cultural, y solidaridad. Referente a la categoría Sociedad Civil las subcategorías correspondientes son creación de sentido, dimensión instrumental, transformación.

La codificación selectiva es el segundo procedimiento analítico que nos va a permitir pasar a la interpretación de los datos, y es el tercer paso en el proceso de análisis cualitativo. Tratamos de identificar las categorías centrales que expliquen de qué trata la investigación. Para ello, Atlas.ti posee la función *super código*, que permite elaborar una categoría central que integra los códigos y categorías construidos en las fases de codificación abierta y axial.

A partir de las categorías obtenidas en el proceso de codificación abierta y según su significado a partir de la codificación axiológica, hemos establecido como categorías centrales *Identidad personal del alumnado universitario* que engloba las categorías relacionadas con Virtudes Sociales, e *Identidad profesional del alumnado universitario* que engloba las categorías referidas a Sociedad Civil. Estas dos categorías centrales forman parte de una macro categoría que hemos denominado *Conciencia de una ciudadanía crítica*.

Junto a ello hemos considerado relevante destacar el grado en el que el ApS ha desarrollado en el alumnado los principios del aprendizaje dialógico, y que recogemos a continuación:

**Tabla 2. Grado en que los principios del aprendizaje dialógico han sido desarrollados por el alumnado en un proyecto de ApS**

Las experiencias del alumnado de Educación Social a partir de su participación en un proyecto de ApS nos muestran que esta metodología les ha permitido desarrollar los principios del aprendizaje dialógico, siendo el principio de *transformación* el de mayor calado. La implicación en movimientos colectivos de los distintos barrios, poblaciones y comunidades, así como la influencia en su entorno les ha permitido experimentar el poder transformador del ApS a través del diálogo y el servicio.

> "…con esto, hemos facilitado la construcción personal del educando, ya que esperamos que a partir de ahora, sean conscientes y sensibles del trato hacia la mujer, impartiendo justicia e igualdad entre ambos géneros y consiguiendo el bien que les es propio".

La metodología de ApS ha ofrecido posibilidades de adquirir una mayor autonomía y la convivencia les ha despertado la conciencia de que todas las personas somos iguales.

> "Creo que en este ApS luchamos más por la igualdad de las personas que sufren racismo día a día y por su dignidad que por la gente con la que intervenimos (ya que eran todos de una cultura hegemónica). Pero a veces no tienes que centrarte en la gente excluida si no en aquellos que los están excluyendo y ver el por qué y tratar de solucionarlo. En este caso con información y rompiendo los estereotipos que han estado escuchando desde pequeños".

El segundo principio del aprendizaje dialógico más desarrollado en el alumnado universitario tras la participación en un proyecto de ApS es el de la *solidaridad*. El alumnado se ha sentido responsable de los/as destinatarios/as aplicando los conocimientos curriculares tratados en la asignatura de Filosofía de la Educación (tales como la libertad, la dignidad, la comunicación, la participación ciudadana, la ética profesional, la conciencia crítica…).

> "Por otra parte, analizando nuestra relación educativa desde otros aspectos, llego a la conclusión de que nos hemos sentido responsables del "otro", es decir, de los destinatarios del proyecto, ya que de nosotros mismos dependía el que ellos adquirieran conocimientos y reflexionaran".

> "Luchar por aquello que cree aunque tenga a todo el mundo en su contra y aunque sea el único que crea de ese modo".

En tercer lugar, destaca el principio de *diálogo igualitario* mediante el cual el alumnado universitario ha tenido que favorecer espacios de diálogo donde los/as destinatarios/as del proyecto de ApS han tenido la misma voz que los/as profesionales responsables. El hecho de que la detección de una necesidad social parta de la escucha de los/as propios/as afectados/as tal y como plantea el ApS, dota de poder la voz de las personas afectadas y todas las propuestas planteadas son discutidas, negociadas y matizadas. El diálogo se produce de manera fluida y las conclusiones finales son el punto de partida para el planteamiento de los objetivos del proyecto de ApS.

> "En el desarrollo de las actividades hemos sido promotoras de este espacio, donde hemos sido las responsables de la actividad, hemos proporcionado espacios de interacción, escuchando activamente las demandas de los participantes, siendo responsables de crear un espacio de escucha, de intercambio y de realización de los participantes".

En cuarto lugar, el alumnado universitario ha desarrollado el principio de *igualdad de diferencias*. El ApS genera espacios en los que el alumnado universitario ha de valorar los diferentes tipos de culturas de los/as destinatarios/as del proyecto, y generar conocimientos de la cultura dominante que les permiten no quedar excluidos/as. Se trata de que los/as destinatarios/as del proyecto adquieran los conocimientos necesarios para

poder expresar su cultura en las formas priorizadas por la sociedad, compartir los saberes de las diferentes culturas a través del diálogo, y decidir colectivamente qué cosas quieren aprender para poder expresarlas y qué conocimientos y valores de las otras culturas les son útiles.

> "Tras realizar un proyecto como este me he dado cuenta de la importancia que tiene coger mi tiempo y mi trabajo y transformarlo en una intervención en la que intento ayudar a unos adolescentes a tener más información sobre unas culturas que la sociedad rechaza y que inconscientemente les están manipulando para que ellos también rechacen".

La *dimensión instrumental* es el quinto principio del aprendizaje dialógico entre la valoración del alumnado universitario tras la participación en un proyecto de ApS. El ambiente de diálogo generado en los proyectos de ApS no se hace en detrimento del aprendizaje, sino que lo favorece. El alumnado universitario decide dialógicamente qué quiere aprender e identifica aquellas competencias de su profesión que le van a permitir mejorar su actividad y crear así su identidad profesional.

> "A nivel profesional, hemos descubierto un ámbito de intervención y conocido el funcionamiento del recurso. Por otro lado, he aprendido a cómo realizar un proyecto de intervención real, más allá del conocimiento obtenido en la universidad. Del mismo modo, a trabajar en equipo escuchando las opiniones de todas las compañeras".

En sexto lugar, se encuentra el principio de *creación de sentido* puesto que el alumnado universitario ha manifestado que el ApS le ha permitido superar su pérdida de sentido como personas y como profesionales. El alumnado universitario ha tomado conciencia de que además de los aprendizajes teóricos que le ha ofrecido el ApS, éste le ha permitido un espacio de relación y la posibilidad de participar activamente en necesidades reales aportando su conocimiento y cooperando con los/as otros/as.

> "A veces cuando das un poco más de autonomía al alumnado te sorprende las ideas y proyectos que pueden llevar a cabo sin ningún tipo de patrón que les impida desarrollar esa idea que habían imaginado".

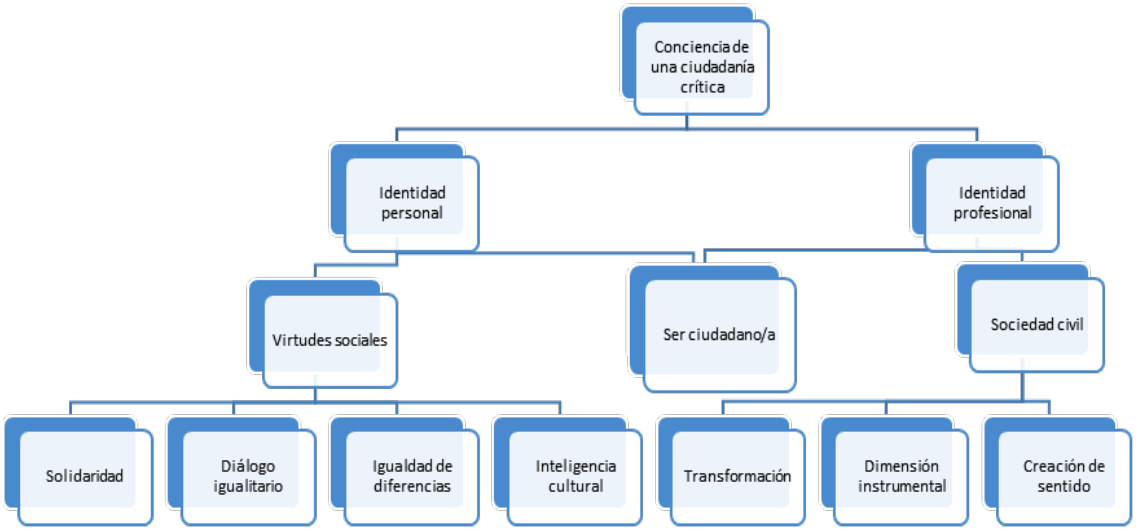
Y, por último, el alumnado universitario ha tomado conciencia de que todo el mundo tiene capacidad para aprender y tanto los/as destinatarios/as del proyecto, los/as profesionales responsables como él mismo, poseen diferentes tipos de conocimientos que han aprendido en contextos académicos, prácticos o cooperativos. Nadie tiene déficits, sino que todo el mundo tenemos *inteligencia cultural*.

> "Aún esto, cabe destacar que hemos sabido solucionar los baches que se nos presentaban bastante bien, e improvisar respuestas que no teníamos preparadas".

Una vez identificadas todas las categorías podemos dar paso a la integración de todas ellas y generar así nuestro análisis acerca de la metodología del ApS.

A continuación, exponemos un gráfico de la categorización tras el proceso analítico de las aportaciones del grupo de discusión:

**Tabla 3. Categorización tras el proceso analítico de las aportaciones del alumnado universitario**




Qué duda cabe que el alumnado integra y reflexiona cuestiones tan relevantes como qué implica ser ciudadano y cuán importante son los deberes y obligaciones en relación con los demás y también con uno mismo:

> "El concepto de ser ciudadano desde mi punto de vista iría muy unido al de solidaridad, puesto que para ser un buen ciudadano debes de tener en cuenta cuáles son tus obligaciones y deberes para con la comunidad puesto que lo que verdaderamente importa es que lleves a cabo dichas obligaciones.

Un buen ciudadano reconoce sus derechos, lucha porque estos se cumplan, así como reconoce el derecho de los demás ciudadanos y entiende que todas aquellas personas que pertenecen a la sociedad global deben tener el mismo trato y derecho".

## 4. Discusión y conclusiones

La realización de nuestro estudio nos ha permitido acercarnos y profundizar en una realidad concreta con el fin de dar respuesta al objetivo planteado. En este sentido, nuestro trabajo evidencia que la metodología de ApS favorece la dinamización de procesos vinculados a la transformación (personal y social) y el desarrollo de la conciencia crítica.

Tal y como defiende Deeley (2016), la teoría crítica implica analizar cuestiones como la sociedad civil, las virtudes civiles y las nociones de ciudadanía para contribuir a una "sociedad mejor" o al "bien común". Los resultados de nuestra investigación demuestran que para el alumnado universitario la conciencia de una ciudadanía crítica implica el desarrollo de la identidad personal así como de la identidad profesional, es decir, la formación del "yo ciudadano" se convierte en "yo profesional" con un sentido de servicio a la comunidad desde la justicia y la libertad.

Sin duda, nuestro estudio evidencia que el ApS se manifiesta como una metodología que les aporta nuevos aprendizajes, contribuye a eliminar prejuicios establecidos y a valorar todo tipo de situaciones y vivirlas con felicidad. Se trata de una experiencia basada en relaciones horizontales mediante las cuales se produce un encuentro con el otro, y se permite percibir la esencia humana sin etiquetados ni prejuicios.

Respecto al desarrollo de la identidad profesional, el ApS potencia en el alumnado universitario el compromiso con la identidad y la ética profesional, y le genera la convicción de querer dedicarse a esta profesión. El despertar del amor pedagógico del alumnado universitario surge de los encuentros producidos mediante escenarios de comunicación en los que la puesta en común de necesidades y toma de decisiones, así como la participación de todas las partes implicadas en la intervención, se fusionan a partir de la transformación de sensaciones y percepciones en nuevos significados culturales y afectivos. Nos referimos a nuevos significados que constituyen una identidad profesional basada en el cuidado del otro, es decir, en el/la educador/a como mediador ético.

En este sentido, García, Escámez y Jover (2010) defienden que el profesional ha de ser capaz de promover significados personales, sobre todo el sentido de pertenencia a la comunidad social y a la comunidad humana, la identidad individual y el reconocimiento de unos por otros, que son valores que han de estar presentes en las relaciones educativas para generar la confianza o el capital social, que necesita una sociedad moderna y compleja como la nuestra.

El alumnado universitario tras la participación en un proyecto de ApS ha tomado conciencia de que ser ciudadano/a está estrechamente relacionado con el valor de la solidaridad como instrumento de justicia, y en el que el compromiso y la responsabilidad como futuros/as profesionales de la educación han de superar la falsa conciencia de lo colectivo.

En definitiva, en línea con lo evidenciado en este estudio, es nuestro propósito continuar profundizando en este ámbito de forma que podamos contribuir al desarrollo de los postulados sobre los que se erige la metodología de Aps como elemento transformador de mejora personal y social.

## 5. Referencias

Aramburuzabala, P. (2013) Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).* Vol. 2. Nº 2: 5-11.

Arboleda, L. (2008) El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública,* 26 (1), 69-77.

Aubert, A., García, C.; Racionero, S. (2009) El aprendizaje dialógico, Cultura y Educación, 21:2, 129-139.

Batllé, R. (2011) ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio?. *Crítica.* Vol. 972: 49-54.

Batllé, R. (Coord.) (2013) 60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Fundación Zerbikas. Disponible en https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/guias-practicas/

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidos

Callejo, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel.

Charmaz, K. (2007) Grounded Theory, in: Ritzer, G. (ed.) *The Blackwell encyclopedia of sociology, F-HE,* 4, 2023-2027. Oxford, UK, Blackwell Publishing.

Deeley, S. J. (2016) *El aprendizaje Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.

Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

Francisco, A.; Moliner, L. (2010) El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 4, 2010, pp. 69-77.

Furco, Andrew; Moely, B. E. (2012) Using Learning Communities to Build Faculty Support for Pedagogical Innovation: a Multi-Campus Study". *Journal of Higher Education.* Vol. 83. Nº 1: 128-139.

Galeano, M. (2004) *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Colombia, La Carreta.

García López, R., Escámez, J.; Jover, G. (2010) Ética profesional docente en la universidad, en *Ética profesional docente*. Madrid, Síntesis, 182.

Gavilán, D.; Martínez-Navarro, G.; Fernández-Lores, S. (2017) Universitarios y redes sociales informativas: Escépticos totales, moderados duales o pro-digitales. *Comunicar,* 53, 61-70-

Ibáñez, J. (1991) El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica, en Latiesa, M. (1991) *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada, Ensayos típicos, 53-82.

Krueger, R.A. (1991) *El Grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid, Pirámide.

Jover, G.; Geraldo, J. L. (2013) Recreación del Espacio Europeo de Educación Superior en el horizonte de la sociedad de la sabiduría: hacia un nuevo escenario docente. Revista teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información [TESI]. 14 (3), pp. 5-24.

López-Francés, I. (2013) La igualdad y la violencia de género: análisis comparado de las percepciones del alumnado de la Universidad de Valencia y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *Tesis doctoral*. Valencia, Universidad de Valencia.

Martínez Usarralde, Mª J. (2014) Otras metodologías son posibles...Y necesarias. Cuando la Cooperación al Desarrollo encontró al ApS (Aprendizaje Servicio). En Centro de Cooperación al Desarrollo (ed.): *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano*. pp. 135-154. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia (España).

Martínez-Usarralde, Mª J.; Zayas, B.; Sahuquillo Mateo, P. Mª (2016) ApS y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*, Año 32, No. Especial 8, pp. 187 – 208.

Mínguez Vallejos, R.; Hernández Prados, M. A. (2013) Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(3), 191-209 [Fecha de consulta: 10/10/2017]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11357/11774

Morgan, D.L. (1998) *The Focus Groups Guide Book*. Newbury Park, Sage.

Páez, Mireia; Puig, Josep Mª. (2013) La Reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 2. Nº 2: 13-32.

Prieto, O.; Duque, E. (2009) El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, 3, pp. 7-30.

Rodríguez, M. (2014) El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*.Vol. 25. Nº 1: 95-113.

Santos, M. A. (2013) ¿Para cuándo las universidades en la agenda democrática fuerte? Educación, proceso de aprendizaje y compromiso cívico en los Estados Unidos. *Revista de Educación*. Vol. 361: 565-590.

San Martín, D. (2014) Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104-122. Consultado el 8 de Marzo de 2014. http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html.

Strauss, A.; Corbin, J. (2002) Capítulo 8: Codificación abierta y Capítulo 10: Codificación selectiva, en *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

Torío, S. (2004) Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83 (2004) 35-52.

Valencia, Mª D. (2017) *Las competencias transversales en el proceso de Bolonia. Cómo se explicitan en las páginas web de las universidades españolas y su significatividad en los planes de estudio*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir.

# Aprendizaje crítico unido al servicio

Vicent Gozálvez[a], Fran J. García-García[a,1]
[a]*Universidad de Valencia, Avenida Blasco Ibáñez, 30, CP: 46021, Valencia, España*

**Resumen**

La responsabilidad social de la Universidad pasa por formar profesionales que puedan ejercer su ciudadanía de manera crítica. Aunque existen evidencias sobre el éxito de la metodología de Aprendizaje-Servicio para lograrlo, hay quienes todavía dudan y se resisten en contra de este tipo de proyectos. A fin de despejar las dudas y las resistencias, el texto recoge algunas bases para clarificar el sentido del servicio, garantizar la participación efectiva del alumnado a lo largo del proceso y orientar el aprendizaje hacia la inclusión y el ejercicio de una ciudadanía crítica. Se analizan asimismo determinados retos todavía por superar. Las implicaciones para la práctica ponen de relieve el alcance del Aprendizaje-Servicio en la formación de profesionales con juicio crítico y al servicio de la comunidad.

*Palabras clave:* Aprendizaje-Servicio; sentido crítico; aprendizaje social; servicio social; comunidad.

**Abstract**

University's social responsibility implies to train professionals who can exercise their citizenship critically. Although there are evidences of the success of the Service-Learning methods to achieve this, there are those who still hesitate and resist against such projects. In order to clear up doubts and resistance, the text contains some bases to clarify the meaning of the service, to guarantee the effective participation of the students throughout the process and to guide learning towards the inclusion and the exercise of a critical citizenship. There are certain challenges that remain to be overcome. Implications for practice highlight the scope of Service-Learning in the training of professionals with critical judgment and at the service of the community.

*Keywords:* Service-Learning; critical sense; social learning; social service; community.

1 Autor para correspondencia: Vicent Gozálvez
Correo electrónico: Vicent.Gozalvez@uv.es

# 1. Introducción

La metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) ha ido generando una espiral de investigaciones en el marco de la educación superior en los últimos años. Cada vez se ahonda más en este contexto y se van abriendo vías para engarzar esta metodología en estudios superiores. La necesidad de formar profesionales que a su vez sean ciudadanos competentes, comprometidos con el bien común y con las responsabilidades colectivas, ha puesto en marcha nuevas iniciativas en esta línea, siguiendo las sugerencias de organismos internacionales como la Unesco (2015). Pero como cabría esperar, surgen dudas, inquietudes y propuestas de enseñanza con respecto al ApS, algunas de las cuales ya fueron formuladas hace años. ¿Son acaso estos proyectos un motivo para nutrir la ciudadanía crítica y reforzar una moral postconvencional, conforme la definía Kohlberg (1984)? ¿O son más bien un instrumento que abunda en la heteronomía de los estudiantes, para someterlos a los presuntos valores de una comunidad? ¿Impiden el desarrollo cultural y la autonomía moral de los participantes mediante la inoculación de una ideología política comunitarista, tal como afirma Egger (2008)? ¿O, por el contrario, favorecen la autonomía del alumnado y la mejora comunitaria, contribuyendo a que se cumpla la responsabilidad social de las universidades? Lo que parece estar claro es que, dependiendo del sentido otorgado al servicio, se ponen o no de relieve algunas de las bases para el aprendizaje crítico en aras de una mayor justicia social.

# 2. La voz del estudiante

El servicio puede entenderse de muchas maneras y parece que su finalidad juega un rol determinante, tanto para que funcione el propio servicio, como para la comprensión del mismo. Para el funcionamiento, porque no se cubrirán de igual modo los servicios cuando la intención sea ampliar márgenes generales de beneficios en una cierta organización que cuando se trata de resolver las necesidades de personas particulares. Para la comprensión, porque el concepto mismo de servicio implica en sí unos fines con efectos prácticos: como preservar derechos reconocidos, paliar situaciones de injusticia, establecer alianzas estratégicas entre entidades, etcétera. En cualquiera de los casos, el servicio tiene significado más allá de una acción que alguien ofrece a otro. Esta dotación cobra sentido en tanto que atiende a una determinada finalidad. Por otro lado, el servicio por el servicio mismo podría caer en una especie de sinsentido, que conduciría inexorablemente a la pérdida de recursos y a una inversión de esfuerzos carente de toda estrategia lógica. Por tanto, un primer paso para clarificar qué lógica de servicios opera a través del ApS consiste en pensar acerca de su finalidad.

El servicio proporcionado a través del ApS exige un margen de libertad al alumnado. No se trata de prácticas voluntarias, aisladas de los conocimientos y competencias que propone una cierta guía académica. Es más bien una propuesta docente para encender el compromiso social y la responsabilidad ética de los futuros profesionales (Naval y Arbués, 2017). Efectivamente, hay quienes afirman que los programas educativos de la Universidad están confeccionados de acuerdo con las demandas del mercado laboral,

incluyendo la adquisición de habilidades socio-relacionales (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). Pero trascender las demandas laborales para alcanzar el bien común es una de las implicaciones del ApS con, al menos, tres pretensiones: [1] el aprendizaje de conocimientos y valores que una comunidad considera fundamentales (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011); [2] la comprensión e identidad de uno mismo en esa comunidad que siente como propia (Etzioni, 1999); y [3] el aumento de la participación reflexiva y crítica que impulsa al estudiante a ser un promotor activo de su comunidad (Gracia, 2011).

Más aún, no sólo es necesario contar con la libertad del alumno, sino también con la incorporación de su perspectiva para una participación más completa en el aprendizaje y para decidir los estándares de la evaluación. Así lo atestiguan los últimos estudios publicados en revistas de alto impacto sobre el tema; uno de los últimos llevado a cabo en la *Universidad del País Vasco* (Berasategi, Alonso, y Roman, 2016). La evidencia empírica pone sobre la mesa la efectividad de contar con el alumno, cuya libertad conlleva la necesaria exhibición de un cierto grado de responsabilidad y compromiso sociales, junto con la demostración de su autonomía moral y capacidad empática. Así pues, si se protege la libertad responsable del estudiante, difícilmente el ApS será una herramienta para la estimulación de la heteronomía y la simple transmisión de valores preestablecidos. De hecho, la participación reflexiva y crítica sólo es posible a partir de la autonomía y el pacto entre las distintas maneras de comprender valores e información desde una comunidad. De lo contrario, la reflexión gira en torno a un único eje, como dice Egger (2008), y definitivamente no se produce visión crítica alguna.

## 3. Aprendizaje para la inclusión y la ciudadanía

El aprendizaje vinculado al ApS se deduce de y emerge en relación con la resolución de problemas comunitarios. En sintonía con los supuestos filosóficos y pedagógicos de John Dewey (1910), se entiende que cuanto más se aprenda a reflexionar sobre la experiencia práctica propia y a reunir un conjunto sólido de creencias seguidas de la acción, más potente será la capacidad para generar un procesamiento personal de valores e informaciones en una comunidad. Incluso se ha señalado la conveniencia de superar la resolución de problemas sociales como método de enseñanza, bien hacia la reconstrucción social (Counts, 1932), bien a favor de desarrollar los procesos intelectuales generales que intervienen en la resolución (Bode, 1927). El ApS integra ambas propuestas de enseñanza. De hecho, dos actividades en la aplicación del ApS son la detección de necesidades comunitarias y la reflexión sobre el proceso. La primera encaminada a la mejora de situaciones sociales y la segunda, a la optimización del aprendizaje cognitivo y relacional.

Los proyectos de ApS se erigen sobre necesidades reales, por lo que la experiencia y reflexión del alumno convergen en un escenario ideal para fortalecer su juicio moral y su capacidad empática, en términos incluso postconvencionales (Gozálvez, 2000). Ambas están a la base de una formación digna para el ejercicio ciudadano (Pérez Pérez, 2016). Esto es así en la medida en que trabajar sobre problemas reales destaca la urgencia de actuar por el bien o la mayor justicia reales de un conjunto de personas concretas. Por tanto, el juicio moral requiere un análisis ético tan bien construido como sea posible y

el estudiante necesita hacer gala de su empatía de tercer orden (Ibíd.). En primer lugar, para comprender las necesidades de partida, y, en segundo lugar, para actuar junto con personas no ficticias en la satisfacción de las mismas.

Con la superación del pensamiento fundado en egocentrismos y del relativismo moral, se van jalonando los cimientos del pensamiento crítico. Por la vía crítica, los resultados de aprendizaje ponen de manifiesto varios efectos: asunción y procesamiento de perspectivas antagónicas, sensibilidad en la transmisión de información según el auditorio, negociación de valores en situaciones conflictivas… Hay gran cantidad de evidencias acerca de los beneficios del ApS en este y otros sentidos (Celio, Durlak, y Dymnicki, 2011; Conway, Amel, y Gerwien, 2009; Yorio y Ye, 2012), muchas de las cuales implican habilidades de razonamiento crítico no en sentido moralmente convencional.

Las personas y organizaciones implicadas en los proyectos de ApS también participan en la detección de sus propias necesidades, así como en el diseño y aplicación de los proyectos. De esta forma, la acción educativa ocurre entre todos, en interrelación y mediatizados por un contexto común donde convergen varios discursos en constante búsqueda de emancipación y justicia social (Freire, 2012). Evidentemente, los estudiantes necesitan aprender habilidades de interacción y a gestionar la interdependencia para poder llevar a cabo un proyecto de estas características.

Un puzle semejante de efectos en el aprendizaje describe, en un primer nivel, una apuesta por la educación inclusiva como supresión de barreras para el aprendizaje y para la participación de todos los implicados (Booth y Ainscow, 2015). Pero en última instancia, el producto que ofrece el ApS describe un sendero hacia la inclusión social, eliminando estas mismas barreras a través de profesionales debidamente formados y capaces de ejercer su ciudadanía a pleno rendimiento. Para que un proceso sea realmente democrático es importante negociar la definición de los problemas comunitarios. Negociar con los demás contribuye a negociar con las convicciones de uno mismo haciendo uso del razonamiento crítico, abriendo de paso las vías desde un pensamiento monológico a otro más dialógico. A fin de cuentas, se trata de aumentar la capacidad para regenerar el propio sistema de valores conforme a las condiciones sociales, y situarlo en cotas de mayor equilibro dentro de la dialéctica entre una identidad personal y una identidad comunitaria.

## 4. Retos para una ciudadanía crítica con ApS

Con todo, el componente reflexivo y crítico del ApS ofrece las claves para superar la sentencia de Egger (2008), para quien esta metodología tan sólo contempla la reproducción de ciudadanos con una idea convencional de comunidad, cuyo servicio y aprendizaje únicamente vigorizan la ética y el sentido de una ayuda y responsabilidad limitadas a lo cercano, a un ego social recluido en sí mismo. Así sería, desde luego, si el juicio del estudiante excluyera los puntos de vista del profesor, del centro donde se pone en marcha el servicio, de las personas que van a recibirlo, de los profesionales que trabajan con estas personas y de cualquier otro agente que pueda estar implicado en el proyecto, máxime

cuando los agentes proceden de entornos social o culturalmente diferentes. También sería así si el alumno tuviera las manos atadas para comprometerse y actuar libremente, porque entonces se limitaría a acatar lo que se le dice sin comprender, quizás, la base del asunto. Pero lo cierto es que el ApS invita a cuidar la participación de todas las personas implicadas en el proyecto, favorece el desarrollo cultural desde la diversidad e impulsa la amplificación de diferentes discursos en un mismo tiempo y espacio. En tanto que la libertad de un pre-profesional en formación es una condición del proyecto, parece contradictorio afirmar que no existe autonomía moral por su parte; más aún, suponiéndole una cierta autonomía intelectual cuando ha llegado a un nivel de educación superior universitaria. Si los estudiantes cumplen unos mínimos de autonomía moral, pueden desarrollar un razonamiento crítico que integre diferentes perspectivas acerca de una misma situación.

Alguna de las ventajas del ApS para el razonamiento crítico en la formación de profesionales son la solución de problemas reales, el aprendizaje basado en acciones y experiencias propias, y la toma de contacto entre estudiante y comunidad. Sin embargo, hay algunas limitaciones en las que seguir trabajando para superar ciertos retos.

Si bien los proyectos comienzan con la detección de una necesidad y se establecen objetivos de servicio para darle una respuesta satisfactoria, en otros términos, las universidades estructuran los planes de estudios conforme a límites de tiempo preestablecidos. Esto supone trasladar la limitación a la fase de detección y hay quienes, seguramente, se quedan sin recibir este tipo de servicios sólo porque cuesta más tiempo encontrar sus problemas. Una posible solución sería el establecimiento de organismos con capacidad de detección en tiempo indefinido, o el contacto entre entidades que presten servicios comunitarios y un centro de tramitación del ApS en cada universidad. En todo caso, se considera fundamental la conexión entre la comunidad y la universidad para poder propiciar realmente un cambio social (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez, y Gezuraga, 2013). Previsiblemente, muchas de las propuestas no serían formuladas por los alumnos, pero a pesar de ello entendemos que es decisivo que no se vea mutilada su capacidad de selección y posterior gestión de un proyecto. La cuestión clave en relación con el aprendizaje del razonamiento crítico es que éste se verá estimulado en la medida en que se incrementa la complejidad de las necesidades a resolver y aumentan las situaciones sobre las que trabajar de un modo mediado y relacional. De este modo, lejos de reducir las prestaciones que perciben los alumnos, se vería acrecentada su capacidad de decisión y se verían enriquecidos los matices del posterior desarrollo del proyecto. Además, la acción social y educativa de los proyectos de ApS contribuiría con mayor intensidad a cumplir con la responsabilidad social de la Universidad.

Los estudiantes realizan aprendizajes sobre experiencias reales y el desempeño de sus tareas debe cumplir unos estándares de profesionalidad. Ese es uno de los sentidos del ApS, formar profesionales competentes y socialmente responsables. Lógicamente, esto exige una formación teórica previa. Ahora bien, presuponer esta formación previa implica regular qué proyectos puede afrontar cada estudiante dependiendo de su nivel de formación en un determinado plan de estudios, incluso para los alumnos de primer curso que todavía no cuentan con las bases teóricas. Sabemos que asociar nuevos cono-

cimientos con conceptos previos ayuda a comprender y clasificar situaciones (Bruner, Goodnow, y Austin, 1967). Para la adquisición de conceptos hay que buscar y agrupar atributos en categorías. El estudiante tiene que decidir la base de estas categorías y, a su vez, tiene que conocer los atributos de las categorías que existen con anterioridad en la mente de otras personas. Por ello, hay que tener presente que el desarrollo del razonamiento crítico va a depender en cierto grado del conocimiento teórico previo a la ejecución del ApS, lo que puede suponer una limitación en algunas circunstancias: no siempre se le puede reconocer al estudiante un aprendizaje teórico anterior, ni este aprendizaje va a ser igual para todos los alumnos. No obstante, y de acuerdo con una epistemología pragmatista, el aprendizaje mismo de nuevos conceptos ocurre simultáneamente a la experiencia vinculada a la acción (Dewey, 1910).

Otro de los beneficios del ApS es el contacto entre estudiantes y comunidades. Está claro que este puede ser el punto de partida para futuros proyectos de ayuda mutua y, tal vez, un contrato laboral que beneficie a ambas partes. Sin embargo, pese a los beneficios del contacto entre alumno y comunidad, si esta conexión carece de un soporte institucional resulta más complicado regular los procesos y dotarlos de seguridad y garantías, tanto para el estudiante, como para las personas que reciben el servicio. Esta falta de institucionalización podría estar entorpeciendo las experiencias de ApS, que podrían resultar más óptimas de lo que ya son. Un razonamiento similar opera en la gran cantidad de publicaciones en revistas especializadas sobre el tema, que defienden la institucionalización universitaria del ApS (una de las últimas: Lorenzo, Mella, García, y Varela, 2017).

A lo anterior se suman las carencias formativas del profesorado universitario. Un estudio realizado por la *Universidad de Santiago de Compostela* (Sotelino, 2015) muestra que los docentes manifiestan una actitud positiva al ApS mientras confiesan desconocer la metodología y encuentran dificultades para aplicarla. No sería extraño que una mayor formación del profesorado universitario provocara que los proyectos de ApS fueran más eficaces en futuros estudios sobre su efecto en el aprendizaje y el beneficio a la comunidad.

## 5. Conclusión: aprendizaje crítico unido al servicio

Asistimos a un momento en que el ApS está teniendo un auge académico internacional, cuyas iniciativas de servicio parecen estar contribuyendo al incremento de una conciencia cosmopolita. Lejos de las preocupaciones de Egger, se diría que el servicio exclusivo a una comunidad en particular está siendo superado hacia metas más anchas, más globales. Las universidades en el Reino Unido señalan la importancia de un "International Service Learning" (Bamber y Pike, 2013). En España, la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* está apostando por proyectos de ApS online con el fin de vincular a sus estudiantes con alumnos de otras partes del mundo para el servicio internacional (García-Gutiérrez, Del Pozo, y Ruiz-Corbella, 2016). El éxito del ApS en áreas sociales como el derecho, la economía y la educación lo erige como una herramienta útil para gestionar comportamientos éticos, no solo en organizaciones no lucrativas, sino en empresas del mercado (Vega, 2007).

La finalidad del servicio a través del ApS consiste en resolver un problema de la comunidad con la participación de todos los implicados, a la vez que se realizan aprendizajes como el razonamiento crítico. Esta perspectiva de servicio es diferente a otras que no necesariamente surgen a partir de la libertad de determinados agentes -como el alumno-, ni tienen por finalidad principal la satisfacción de una necesidad en la comunidad. Las evidencias en la investigación acerca del ApS parecen reforzar un efecto de aprendizaje hacia la inclusión social y el ejercicio de una ciudadanía más crítica y responsable. Aunque todavía hay retos por superar, es obvio que los fundamentos y prácticas del ApS son un medio para desarrollar un aprendizaje crítico unido al servicio. Las dificultades patentes invitan, en todo caso, a la superación, a continuar trabajando para orientar la docencia universitaria al logro de fines tan loables como la mejora social y la formación de profesionales con juicio crítico al servicio de la comunidad.

## 6. Referencias

Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2*(2), 195-216.

Bamber, Ph. M. y Pike, M. A. (2013). Towards an ethical ecology of international service learning. *Journal of Curriculum Studies, 45*(4), 535-559. doi:10.1080/00220272.2012.675354

Berasategi, N., Alonso, I., y Roman, G. (2016). Service-learning and Higher Education: Evaluating Students Learning Process form their Own Percpective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 228*(20 July 2016), 424-429. doi:10.1016/j.sbspro.2016.07.065

Bode, B. (1927). *Modern educational theories*. Nueva York: Macmillan.

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI y FUHEM.

Bruner, J., Goodnow, J. J., y Austin, G. A. (1967). *A study of thinking*. Nueva York: Science Editions.

Celio, C. I., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34*(2), 164-181. doi:10.5193/JEE34.2.164

Conway, J. M., Amel, E. L., y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology, 36*(4), 233–245. doi:10.1080/00986280903172969

Counts, G. (1932). *Dare the school build a new social order?* Nueva York: John Day.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heat.

Egger, J. B. (2008). No service to Learning: 'Service-Learning' reappraised. *Academic Questions, 21*, 183-194. doi:10.1007/s12129-008-9057-7

Etzioni, A. (1999). *La nueva Regla de Oro*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

García-Gutiérrez, J., Del Pozo, A., y Ruiz-Corbella, M. (2016). El desarrollo de la competencia ética y cívica a través de un proyecto de aprendizaje servicio online. En M. A. Santos Rego, A. Sotelino Losada, y M. M. Lorenzo Moledo (Coords.). *Aprendizaje-Servicio e innovación en la*

*universidad: actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario, 13-15 de octubre de 2016* (pp. 285-295). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gracia, J. (2011). Ética y política en Charles Taylor. Claves para una sociedad intercultural. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. New York: Harper & Row.

Lorenzo, M. M., Mella, I., García, J., y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 3*, 118-130. doi:10.1344/%25x

Naval, C. y Arbués, E. (2017). El aprendizaje-servicio en la educación superior: las competencias profesionales. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 189-207). Madrid: Dykinson S.L.

Pérez-Pérez, C. (2016). Ed*ucación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, S.A.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 45-67.

Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro, S.L.

Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 1*, 56-75. doi:10.1344/RIDAS2015.1.4

Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.

Vega, G. (2007). Teaching Business Ethics through Service Learning Metaprojects. *Journal of Management Education, 31*(5), 647-678. doi:10.1177/1052562906296573

Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education, 11*(1), 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072

# Perspectiva histórica la educación femenina

Ramón García Perales
*UCLM, Plaza de la Universidad 3, CP 02070, Albacete (España)*

**Resumen**

Se realiza un recorrido histórico sobre el papel de la mujer a lo largo de la Historia de la Educación con la finalidad de dar a conocer la posición de desigualdad que tradicionalmente ha tenido la población femenina. Este análisis se extiende hasta el momento actual donde se observa que queda mucho camino por recorrer. Posteriormente se hace hincapié en el concepto contemporáneo y relativamente reciente de coeducación, término con un papel protagonista en las acciones educativas de hoy en día. Su integración en las prácticas escolares ha sido mayoritaria en pro de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Todavía hoy existen ámbitos de la vida en los que se observa una clara desigualdad en la valoración y consideración de lo masculino y lo femenino. A modo de ejemplo y por resultar especialmente significativo, se señala el caso del diagnóstico de los alumnos con altas capacidades, campo de actuación dentro de la educación inclusiva que fija un signo de alerta en la discriminación entre sexos en educación.

*Palabras clave:* Historia de la Educación; Coeducación; Educación Femenina; Desigualdad de género; Educación de los más capaces.

**Abstract**

It is a historical overview on the role of women throughout the History of Education in order to promote the position of inequality that has traditionally had the female population. This analysis extends to the present time showing that it is a long way to go. Later emphasis on the relatively recent and contemporary concept of coeducation, term with a starring role in the educational actions of today. Their integration into the school practices has been majority for equality of opportunities between the sexes. There are still areas of life in which there is a clear inequality in the assessment and consideration of the masculine and the feminine. By way of example and to be especially significant, cited the case of diagnosis of students with high abilities, field performance within the inclusive education which sets a warning signs in the discrimination between the sexes in education.

*Keywords:* History of Education; Coeducation; Female education; Gender inequality; Education of the most capable.

# 1. Introducción

A lo largo de la Historia de la Educación, el propósito de conseguir una educación igualitaria para ambos sexos ha estado lejos de conseguirse en casi todas las etapas históricas, quedando la educación de la mujer relegada a un segundo plano o bien siendo ésta inexistente y/o mal considerada.

Con esta comunicación se busca profundizar en las principales características que la educación femenina ha tenido a lo largo de la Historia, desde las consideraciones más remotas y segregadoras hasta los conceptos de coeducación, escuela mixta e igualdad de oportunidades que guían las prácticas escolares en la actualidad.

# 2. Abordaje histórico

Si se analiza la evolución del ser humano desde su existencia, se podría considerar que las mujeres son las grandes "olvidadas" de la Historia. Aparentemente han aparecido como "ausentes" en las distintas disciplinas que componen el saber humano, teniendo escasa trascendencia contemporánea. La escasez de modelos femeninos ha sido debida a diferentes obstáculos que han impedido el desarrollo de sus intereses y capacidades y, en el caso de existir dichos modelos, éstos no han sido reconocidos al nivel que los referentes masculinos. Gracias a la lucha y el sacrificio de muchas de ellas a lo largo de los siglos se ha logrado una equiparación de derechos "casi total" a los de los hombres.

En el antiguo Egipto las mujeres tenían acceso a la educación, sobre todo en campos como la danza y la música. El aprendizaje de danzas y melodías permitía el apaciguamiento de las divinidades. Su libertad de movimientos era patente permitiéndoles el ejercicio de diferentes oficios.

Posteriormente, en la cultura mesopotámica, aunque existía cierto estatus de igualdad entre sexos, únicamente las hijas de familias de estatus alto recibían cierta educación, aunque ésta no se puede entender tal y como la consideramos en la actualidad. En esta cultura muy pocas personas sabían leer, la mayoría eran hombres, y no estaba bien considerado que una mujer tuviese formación intelectual. Por lo general, la población femenina realizaba tareas de agricultura, ganadería y/o costura.

Ya en la época griega, la postura respecto a la educación de la mujer fue "finalista", ya que ésta terminaba con el matrimonio, donde la mujer pasaba a ocuparse de las tareas del hogar de manera exclusiva mientras que el campo de la política iba destinado al hombre. Por otro lado, Esparta contemplaba la obligatoriedad de la educación para hombres y mujeres, organizada por el Estado y que, en el caso de las mujeres, perseguía la formación de madres fuertes y vigorosas para la optimización de las labores de crianza.

Durante el imperio romano, el acceso de la mujer a la educación fue algo más significativo, sobre todo en aquellas que pertenecían a familias de clases sociales de alto estatus. De forma generalizada, asistían a escuelas elementales hasta los 12 años y el aprendizaje de la geometría y la filosofía no tenía mala aceptación. Aun así, la finalidad de su educación era la consecución de buenas esposas vetándoles el acceso al voto y a las magistraturas.

En el período medieval, la mayoría de la población era analfabeta. La educación femenina se reducía exclusivamente a aquellas mujeres pertenecientes a familias nobles desarrollando aprendizajes de lectura y escritura, ciencias y música. El resto se dedicaban a trabajos englobados en los sectores económicos primarios y a la crianza y realización de las tareas domésticas, y únicamente recibían educación religiosa, aprendizaje de la costura y enseñanza de buenos modales para la servidumbre.

Con la Edad Moderna, la discriminación hacia la mujer siguió el mismo curso histórico, incluso se vio más acentuada. En esta época solo se favoreció el acceso de la educación para los hombres no permitiendo el acceso a la educación humanista a las mujeres. En palabras de Fraile (2004, pp. 74-75), "en el siglo XVI existía la convicción generalizada de la simpleza y debilidad del sexo femenino, incluso tratados filosóficos o morales y ordenamientos jurídicos como las Partidas de Alfonso X (…) A las mujeres se las educaba para el matrimonio. La mujer era considerada un complemento del varón y debía ser educada por y para ello".

Por último, en la época contemporánea, con los movimientos de la Ilustración y el Realismo pedagógico se empieza a incidir en la necesidad de integrar a la mujer en los procesos educativos, empieza a gestarse la semilla de la educación universal para todos tomando como referencia en el tiempo los escritos de Vives y Erasmo del siglo XVI, prestando una especial atención a la educación moral, aunque sin dejar a un lado la formación en tareas domésticas. Se crean escuelas elementales para familias humildes para tal fin. La educación empieza a abrirse al conocimiento del mundo exterior y son las mujeres de familias de clases sociales altas las que más oportunidades tienen. Las instituciones religiosas cobran mucha importancia en estos últimos procesos instructivos.

Más adelante, en el siglo XVII, se puede señalar las ideas de Jan Amos Komensky, más conocido como Comenio, que sentaría las bases de la cultura pedagógica moderna. Entre estas ideas, era partidario de enseñar todo a todos, es decir, planteaba una enseñanza al alcance de todos sin distinción alguna. Su propuesta está considerada como la concepción previa de lo que sería más adelante la igualdad entre los seres humanos en educación según su sexo y la obligatoriedad escolar.

El período de la Ilustración, siglo XVIII, fue un movimiento pedagógico, filosófico y político que se caracterizó por una visión optimista de la educación con vistas a la transformación de la sociedad desde sus modos de pensar hasta sus costumbres. Se pretendía la construcción de un hombre nuevo que viviera en sociedad bajo los principios de igualdad y libertad (Del Pozo, 2009). A pesar de ello, la educación femenina tendría un papel más secundario que el otorgado a los hombres. De esta manera, se buscaría la educación de las niñas en tareas útiles con vistas a evitar que permanecieran sin hacer nada en casa (Negrín, 2013). Estas labores incluían los trabajos de tipo textil y las tareas del hogar, funciones consideradas como las tradicionales y exclusivas de la mujer. También se incluía la instrucción en pautas comportamentales para tanto dentro como fuera de la casa. En esta época se planteaba la necesidad de crear escuelas encaminadas a ambos sexos, pero separadas entre sí.

En el siglo XIX, la influencia de la Iglesia queda patente en todos los procesos y niveles educativos existentes. La mujer sigue teniendo un papel secundario, pero empiezan a

aparecer movimientos a favor de la necesidad de una educación más completa y global para ellas. Su incorporación a la educación fue justificada por la Iglesia como una forma de moldear y transmitir los ideales y valores cristianos, cara al mejor funcionamiento posible del hogar y la familia, aunque sin alterar las estructuras sociales existentes. Se consideraría una recompensa el instruirla en las labores propias de su sexo (Ossenbach, Sanz y Tiana, 2009). En este momento también tuvo una influencia notable el proceso de desarrollo industrial, ya iniciado en el siglo XVIII, buscando trabajadores productivos de tipo manual, preferentemente, en pro del progreso social y económico de los entornos urbanos. Tampoco podemos olvidarnos de la propuesta educativa de la Escuela Nueva que, entre sus principios de actividad, aparece la coeducación de los sexos. En el apartado siguiente se profundiza sobre la evolución contemporánea de este concepto de coeducación.

## 3. La coeducación en España

Las prácticas coeducativas son un referente fundamental para el fomento de unos procesos educativos democráticos y equitativos. Para ello los esfuerzos normativos en distintos campos son fundamentales para el fomento de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. La consecución de este importante logro educativo no ha sido fácil. Tradicionalmente ha existido una postura discriminatoria respecto a la educación femenina, ya que ésta ha sido en ciertos momentos históricos inexistente y en otros segregada y separada con respecto a la masculina en cuanto a finalidades, espacios y materiales. Esto ha dependido de las posiciones de las mujeres en la sociedad en cada momento histórico. Para tener una conceptualización global de esta evolución histórica resulta indispensable realizar un breve recorrido para mostrar el proceso seguido por la educación femenina hasta llegar a la posición coeducadora actual, opción antagónica a la diferenciación entre sexos en educación.

A mediados del siglo XVIII en Europa surge el primer modelo de educación separada y diferenciada. En este momento comienza a fraguarse la semilla de lo que conformará el sistema educativo que hoy nos encontramos. En esta etapa histórica, ambos sexos contaban con ocupaciones sociales diferenciadas lo que repercutía en una formación escolar distinta, es decir, la formación académica iba destinada principalmente a la educación masculina y la instrucción femenina quedaba relegada exclusivamente al rezo y el aprendizaje de las tareas domésticas. Únicamente las mujeres de las clases sociales más altas recibían otro tipo de formación basada en enseñanzas de música, dibujo o materias similares.

En los últimos años del siglo XVIII y primeros del XIX, se empieza a debatir la necesidad de la educación femenina con vistas al cuidado de los hijos, ellas son el principal agente primario de socialización y los beneficios que podrían aportar a sus hijos serían innumerables en la formación de su personalidad. Estas inquietudes nacen principalmente entre las mujeres de clase aristocrática. En esta época, en el Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública se afirmaba que (Cortes Españolas y Comisión de Instrucción Pública, 1814, pp. 19-20):

> "Al concluir la Comision el plan general de instruccion pública, no se ha olvidado de la educacion de aquel sexô, que forma una parte preciosa de la sociedad; que puede contribuir en gran manera á la mejora de las costumbres, y que apoderado casi exclusivamente de la educacion del hombre en su niñez, tiene un gran influxo en la formacion de sus primeros hábitos, y lo sigue exerciendo despues en todas las edades de la vida humana. Pero la Comision ha considerado al mismo tiempo que su plan se reducia á la parte literaria de la educacion, y no á la moral, principal objeto de la que debe darse á las mugeres. Tampoco pudo desentenderse de que este plan solo abraza la educacion pública, y que cabalmente la que debe darse á las mugeres ha de ser doméstica y privada en quanto sea posible, pues que así lo exîge el destino que tiene este sexô en la sociedad, la qual se interesa principalmente en que haya buenas madres de familia. Pero como ademas de la educacion doméstica de las mugeres, que necesariamente se ha de mejorar con el progreso de la instruccion nacional y el fomento de la riqueza pública, convenga que el Estado costee algunos establecimientos en que aprendan las niñas á leer y escribir, y las labores propias de su sexô, la Comision opina que se debe encomendar al zelo de las Diputaciones provinciales el que propongan el número que deba haber de estos establecimientos, el parage donde deban situarse, su dotacion y forma".

Esta premisa de la educación de la mujer por el bien de sus hijos constituirá la base de la búsqueda a lo largo del siglo XIX de la universalización de la educación, sea cual sea la clase social de procedencia. En este sentido los avances fueron escasos ya que se seguía apostando por la separación entre sexos en el terreno educativo, tal y como venía regulado en el Plan General de Instrucción Pública del Duque de Rivas de 1836, en su Capítulo III denominado *De las escuelas de niñas* y su correspondiente artículo 21 o en la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 1857.

En el caso de esta última referencia normativa, en su artículo 103 declaraba que solo en las Escuelas Incompletas, las de núcleos de población pequeños, se permitía la escolarización de ambos sexos en un mismo espacio pero siempre con la "separación debida", mientras que en el artículo 153 se proclamaba la concesión de autorización, por parte del Gobierno, para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza para ambos sexos. Además, reguló la generalización de la obligatoriedad de la escolaridad de 6 a 12 años para ambos sexos y la gratuidad de la enseñanza para aquellos que no pudieran costearla, aunque el contenido de la misma permanecía sesgado dependiendo del sexo de cada uno de los alumnos, aspectos tremendamente innovadores y un paso hacia delante en el camino de la igualdad de oportunidades en educación.

A finales de este siglo XIX empezaron a aparecer posturas defensoras de una educación femenina similar a la que recibía la población masculina, incluyendo su acceso a estudios medios y superiores. Es el caso de María Elena Maseras Ribera, considerada la primera mujer matriculada en enseñanzas universitarias en el curso 1872-73, Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona, y Mª Dolores Aleu Riera que fue la primera mujer licenciada en Medicina de España en 1879. En el logro de estos derechos tuvieron un papel destacado las corrientes de pensamiento racionalista e igualitario, aunque persistía una oposición mayoritaria a la escuela mixta, lo que derivaba en que estas primeras experiencias en pro de la igualdad fueran minoritarias y reducidas. Un ejemplo de estas corrientes fueron las ideas socialistas impulsadas por Pablo Iglesias y Jaime Vera que,

en el programa fundacional del Partido Socialista Obrero Español, abogaban por una enseñanza integral para ambos sexos en todos los saberes con la finalidad de que desaparecieran las desigualdades existentes.

Tomando en consideración las experiencias racionalistas y laicas anteriores, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, a comienzos del siglo XX, desarrolló experiencias coeducadoras por multitud de centros escolares con la finalidad de lograr la igualdad económica, política y social entre sexos y que hombres y mujeres pudieran compenetrarse. A ello también contribuyó el movimiento de la Escuela Nueva gracias al impulso de prácticas coeducativas en la región de Cataluña, la génesis de la Residencia de Estudiantes dirigida por Alberto Jiménez Fraud y la creación de la Residencia femenina dirigida por María de Maeztu, entre otras. Unas y otras experiencias eran de iniciativa privada y junto al trabajo de la Institución Libre de Enseñanza, consideraba que un principio básico de una escuela debía ser la coeducación, constituyeron los principales antecedentes para la organización de un sistema educativo mixto bajo la Segunda República. Luzuriaga sería uno de los principales defensores de la educación común para uno y otro sexo siendo fundamental su establecimiento en todos los centros escolares. Estas experiencias fueron minoritarias, no contaron con un apoyo institucional claro y recibieron la oposición de sectores próximos a la Iglesia. En esta época la tasa de analfabetismo femenino era del 47,5% (frente al 36,9% del masculino), cifra inferior al 71% de 1900 y el 86% de 1860 (Querol y Reyzábal (2008).

Una vez finalizada la Guerra Civil española la escuela mixta queda relegada a un segundo plano hasta la década de los setenta. Con la época franquista se prohibirá la escolarización conjunta y esto conducirá a un claro retroceso educativo de varias décadas. En esta etapa la Iglesia tomará un papel determinante en la educación de la mujer basada en las funciones relacionadas con la maternidad y el cuidado del hogar, quedando sus "inquietudes educativas" en un segundo plano y perdiendo derechos que habían sido complicados de alcanzar. En definitiva, los valores promovidos por la Sección Femenina para la educación de la mujer eran estar al servicio de la patria, la invisibilidad, la sumisión y la modestia (Murillo, 2012), ya que:

> "La mujer tiene obligación de saber todo lo que podríamos llamar parte femenina de la vida: la ciencia doméstica es quizá su "bachillerato". Un arquitecto no puede ser bueno si no dibuja bien; un ingeniero, sin el conocimiento de las matemáticas, sería un fracaso; lo mismo sucede con las mujeres: su base fundamental es la casa; guisar, planchar, zurcir, etcétera, son otros tantos problemas que, en un momento dado, deberá resolver; por tanto, debe capacitarse para ello" (Sección Femenina de la F.E.T. y de las J.O.N.S., 1957, p. 59).

En el transcurso de la etapa franquista, hubo dos hechos internacionales importantes que incidieron en la defensa de la igualdad de oportunidades entre sexos en educación. Uno de ellos fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas de 10 de diciembre de 1948 que, en su artículo 2, indica que toda persona tiene unos derechos y libertades fundamentales entre los que incluye el derecho a la educación (artículo 26) sin distinción alguna por diversas condiciones, entre las que

se encuentra el sexo. Por otro lado, por parte de este mismo organismo, en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en educación de 14 de diciembre de 1960 se afirma en su artículo 1 que (UNESCO, 1960, p. 119):

> "A los efectos de la presente Convención, se entiende por *discriminación* toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial: a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana".

En los inicios de la década de los setenta empiezan a producirse en nuestro país un conjunto de transformaciones sociales y económicas importantes. Estos cambios provocarán modificaciones en la política educativa franquista desarrollada hasta el momento, la cual acarreaba un sensible retroceso de nuestro sistema educativo en lo que a igualdad de oportunidades se refería en comparación con otros países occidentales. El papel de la mujer cambiará en profundidad con la Ley General de Educación de 1970, que retoma la escuela mixta como principio guía destacado cara a favorecer la igualdad de oportunidades educativas. Además, incrementa la escolarización obligatoria hasta los 14 años. El fomento de una escuela mixta para todos se irá consolidando como un derecho ineludible que se irá afianzando progresivamente, generalizando una Enseñanza General Básica con un currículo común para niños y niñas.

Con la Constitución Española de 1978 se dará otro paso hacia delante. Así, en su artículo 14 afirma que "los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social" (Cortes Generales, 1978, p. 8). A partir de este momento aparecieron varias leyes educativas y todas ellas incluían en sus marcos normativos la lucha contra la discriminación entre sexos en educación. Es el caso de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1/1990) que englobaba entre los temas transversales, propuesta de contenidos de tipo actitudinal a incluir en las áreas curriculares, la *Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos* y además prolonga la escolarización obligatoria hasta los 16 años. En la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) se defiende esta igualdad en educación, regulando en su artículo 84 que "en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte –MECD–, 2006, p. 17181). Por último, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013), ley educativa vigente en nuestro país en estos momentos, también se incluye la búsqueda de la equidad educativa en relación al sexo del alumnado (MECD, 2013).

Hoy en día en todos los ámbitos contextuales se desarrollan múltiples actuaciones coeducativas, principio fundamental de nuestros marcos normativos, incluidos los edu-

cativos. A pesar de ello aún persisten diferencias entre hombres y mujeres en educación. Dos de ellas son el acceso de las mujeres a los estudios de tipo técnico y científico y la equiparación entre nivel de estudios y el mercado de trabajo. Debido a ello, se deberían de analizar cuáles son los elementos de la socialización de las mujeres que inciden en estas discrepancias.

En definitiva, no fue hasta las últimas décadas del siglo XX cuando se produjo en nuestro país una incorporación masiva de la población femenina a la educación y, por ende, al mundo laboral. Debido a ello, nuestra Historia se caracteriza por la desigualdad histórica hacia la mujer en el contexto escolar, aspecto sobre el que todavía hay que trabajar. A modo de ejemplo, se señala el caso del diagnóstico de los alumnos con altas capacidades, observándose que los casos detectados son mayoritariamente de sexo masculino, oscilando entre el 61.36% de Andalucía y el 80% de Aragón.

**Tabla 1. Alta capacidad en España en enseñanzas no universitarias según su sexo para el curso académico 2015-2016**

| CC. AA | Total Alta Capacidad | Reparto por Sexo | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *Hombres* | | *Mujeres* | |
| | | *n* | % | *n* | % |
| Andalucía | 9.680 | 5.940 | 61.36 | 3.740 | 38.64 |
| Aragón | 125 | 100 | 80.00 | 25 | 20.00 |
| Asturias | 683 | 458 | 67.06 | 225 | 32.94 |
| Baleares | 627 | 428 | 68.26 | 199 | 31.74 |
| Canarias | 1.972 | 1.223 | 62.02 | 749 | 37.98 |
| Cantabria | 131 | 96 | 73.28 | 35 | 26.72 |
| Castilla y León | 611 | 452 | 73.98 | 159 | 26.02 |
| Castilla La Mancha | 329 | 238 | 72.34 | 91 | 27.66 |
| Cataluña | 416 | 275 | 66.11 | 141 | 33.89 |
| Comunidad Valenciana | 1.063 | 713 | 67.07 | 350 | 32.93 |
| Extremadura | 239 | 191 | 79.92 | 48 | 20.08 |
| Galicia | 1.474 | 987 | 66.96 | 487 | 33.04 |
| Madrid | 1.975 | 1.371 | 69.42 | 604 | 30.58 |
| Murcia | 3.552 | 2.199 | 61.91 | 1.353 | 38.09 |
| Navarra | 286 | 200 | 69.93 | 86 | 30.07 |
| País Vasco | 383 | 276 | 72.06 | 107 | 27.94 |
| La Rioja | 191 | 135 | 70.68 | 56 | 29.32 |
| Ceuta | 4 | 3 | 75.00 | 1 | 25.00 |
| Melilla | 4 | 3 | 75.00 | 1 | 25.00 |
| España | 23.745 | 15.288 | 64.38 | 8.457 | 35.62 |

Fuente: Elaboración propia.

# 4. Conclusión

La evolución de la alfabetización de las mujeres antes del siglo XX fue muy lenta y en muchos casos inexistente, siendo un "privilegio exclusivo" de la población masculina. Esta situación derivaba en la carencia de libertad y poder, siempre relegada a un se-

gundo plano, un papel secundario y carente de importancia social. En nuestro país, si bien durante el primer tercio del siglo XX la educación femenina experimenta un avance significativo, fue con el franquismo cuando hubo un retroceso importante. A partir de la Ley de Educación de 1970 y los posteriores marcos normativos, incluida la Constitución Española, se consolida la implantación de la escuela mixta y la igualdad formal de oportunidades en educación.

Aunque lo avances en cuanto al convencimiento general de la necesidad de una sociedad no sexista han sido bastante significativos de unas épocas más antiguas a otras más recientes, aún pervive una tradición histórica de roles femeninos en situación de inferioridad con respecto a los masculinos. Para superar esta situación resulta fundamental el desarrollo de propuestas en contextos diferentes, entre ellos el escolar, entorno fundamental para el trabajo de esta igualdad de oportunidades.

Incidir en la concienciación social sobre el desarrollo de una educación igualitaria y equitativa es una destacada prioridad. En la actualidad se necesitan más y mejores actuaciones para fomentar la igualdad de oportunidades, pasando de meros compromisos y acuerdos al desarrollo de experiencias y resultados concretos y funcionales en pro de una igualdad real y efectiva. Además, se requieren mejores sistemas de rendición de cuentas para hacer un verdadero seguimiento de los progresos en la igualdad de género y cumplir los compromisos nacionales e internacionales sobre los derechos de las mujeres, poniendo en marcha las acciones que se valoren como oportunas y necesarias en cada momento.

## 5. Bibliografía

Cortes Españolas y Comisión de Instrucción Pública. *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública*, 7 de marzo de 1814, 1-37.

Cortes Generales. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, 311, 1-56.

Del Pozo, M.M. (Ed.). (2009). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fraile, D. (2004). Mujer y cultura: la educación de las mujeres en la Edad Moderna. *Foro de Educación*, 4, 74-88.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1970). Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, 187, 12525-12546.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, 238, 28927-28942.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos estadísticos no universitarios*. Recuperado el 20 de agosto, 2017, de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo.html

Murillo, I. (2012). *En defensa de mi hogar y mi pan. Estrategias femeninas de resistencia civil y cotidiana en la Zaragoza de posguerra, 1936-1945*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Negrín, O. (Ed.). (2013). *Historia de la Educación Española*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

Ossenbach, G., Sanz, F. y Tiana, A. (Ed.). (2009). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Querol, J.M. y Reyzábal, M.V. (2008). *La mirada del otro. Textos para trabajar la educación intercultural y la diferencia de género*. Madrid: Editorial La Muralla.

Sección Femenina de la F.E.T. y de las J.O.N.S. (1957). Enciclopedia elemental. En J.M. Querol y M.V. Reyzábal (2008), *La mirada del otro. Textos para trabajar la educación intercultural y la diferencia de género*. Madrid: Editorial La Muralla.

UNESCO (1960). *Conferencia General*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

# La Educación Musical en las Leyes Orgánicas de Educación: análisis longitudinal para etapa de Educación Primaria

Ramón García Perales
Sandra María Torrecilla Gracia
*UCLM, Plaza de la Universidad 3, CP 02070, Albacete (España)*

**Resumen**

La presencia de la Educación Musical en las aulas de Educación Primaria, desafortunadamente, cada vez es menor. A consecuencia del paso por las diferentes leyes orgánicas que hoy conocemos, esta área tan importante en la educación integral de los alumnos ha sufrido un descenso en cuanto a su interés dentro del aula y del propio currículum escolar. Para dar a conocer esta situación se hace un recorrido longitudinal por dichos marcos normativos nacionales, resaltando la consideración y los aspectos definitorios de la Música a lo largo de cada una de ellos. Con este análisis se busca ratificar la importancia y la necesidad de la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria y los beneficios que obtiene de ella el alumnado. A partir de ello, se hace hincapié en el valor que tiene esta área como herramienta interdisciplinar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los escolares donde guarda una estrecha conexión con el resto de materias curriculares. En definitiva, queda patente el papel de la Música como elemento acelerador de los aprendizajes de los alumnos en todos los planos de la personalidad: cognitivo, físico, social y afectivo-emocional.

*Palabras clave:* Educación musical; Ley orgánica; Lesgislación educativa; Educación primaria; Escuela.

**Abstract**

The presence of Music Education in Primary Education classrooms, unfortunately, is becoming smaller. As a result of the passage through the different organic laws that we know today, this area so important in the integral education of students has suffered a decrease in their interest in the classroom and the school curriculum itself. To make known this situation, a longitudinal tour of these national regulatory frameworks is made, highlighting the consideration and defining aspects of Music throughout each one of them. This analysis seeks to ratify the importance and the need of Music Education in the Primary Education stage and the benefits that the student obtains from it. From this, it is emphasized the value that this area has as an interdisciplinary tool

in the teaching and learning process of schoolchildren where it has a close connection with the rest of curricular subjects. In short, the role of Music as an accelerating element of students' learning in all levels of the personality: cognitive, physical, social and affective-emotional is evident.

*Keywords:* Musical education; Organic law; Educational Legislation; Primary education; School.

# 1. Introducción

Es difícil encontrar el origen de la Música, pero podemos aseverar que el hombre primitivo descubrió los ritmos en el movimiento de su cuerpo y la melodía en los cambios tonales de su propia voz (Harman, 1958). La voz humana y nuestro cuerpo son dos símbolos que lo ratifican. La Música ha formado parte del ser humano desde sus orígenes, "el lenguaje musical acompaña desde la antigüedad a las sociedades humanas: la música ha constituido desde siempre un recurso imprescindible para todo pueblo, deseoso de transmitir inquietudes, padecimientos, temores y alegrías" (Pérez, 2010, p. 643).

A lo largo de la Historia, la palabra "Música" ha tenido numerosas definiciones ya que ha estado presente en todos los períodos de la Historia de la Humanidad. En este sentido, atendiendo a nuestra etapa contemporánea, destacar la realizada por la Real Academia Española de la Lengua (2017), que en su acepción 7 la define como el "arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente". En nuestra sociedad, la música ha ido adaptando un protagonismo cada vez mayor, hasta llegar al punto de formar parte del currículum actual de los sistemas educativos.

La integración de la Educación Musical en los procesos de enseñanza y aprendizaje añade un plus de calidad a las prácticas escolares, favoreciendo, entre otros muchos objetivos, el desarrollo integral del alumno en todas sus dimensiones. Su interrelación con el resto de disciplinas académicas es patente y viene a enriquecer el currículum escolar y con ello el aprendizaje alcanzado por el alumnado. En palabras de Pérez y Leganés (2012), el sólo uso de la Música, ya demuestra el valor propio que atesora. Continuando con la justificación de esta importancia, existen afirmaciones que vienen a incidir en la necesidad de su integración en los centros educativos. Entre otras, aparece la de Harman (1958, p. 10), "la Música es, a la vez, el método más útil y más preciso que el hombre ha desarrollado para comunicarse con sus semejantes", la de Menuhim (1997, p. 144), "la Música es nuestra forma más antigua de expresión, nuestro lenguaje más antiguo" o la de Ruiz (2015, p. 71):

> "Hay que seguir haciendo ver a la sociedad que la música es calidad de vida, que gracias a ella no solo el desarrollo del niño es mejor, sino que es potencial de expresión, de juego, de comunicación, de aprendizaje, de relajación, de sanación. Hay que mantener la necesidad de la música en la sociedad".

# 2. Método

En esta comunicación se hace uso de una metodología cualitativa de investigación, tomando como objetivo general el conocer las leyes educativas contemporáneas que han incluido la Educación Musical en sus marcos normativos, buscando la comprensión de las posibilidades y los límites que tiene la Educación Musical en el entorno educativo actual. A raíz de este objetivo general se entresacan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar cómo viene expresado el papel de la Música en las finalidades educativas en la etapa de Educación Primaria.
- Observar el desarrollo curricular, concretamente los objetivos, contenidos y competencias de Educación Musical dentro de la Educación Primaria.
- Profundizar en aquellos aspectos organizativos relacionados con la integración de la Música dentro de la escuela.

Para ello, se han seleccionado las últimas cuatro Leyes Orgánicas de Educación para llevar a cabo este análisis documental: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-; Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación -LOCE-; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE-; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE-). Se parte de la LOGSE debido a que es el momento de integración de la asignatura de Educación Musical en el currículo de Educación Primaria. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes -LOPEGCE-, no será incluida en este análisis, puesto que no señala nada en este sentido, no cuenta con Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas ni de currículum. A continuación, en los resultados, se hace un breve recorrido por dichos marcos normativos.

# 3. Resultados

Nuestro marco normativo ha sufrido varios cambios y con ellos la Educación Musical. A continuación, haremos un recorrido legal para cada una de las Leyes Orgánicas de Educación objeto de análisis.

## *3.1. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*

A modo de introducción a este apartado, señalar que el principal objetivo de esta ley es el siguiente:

> "El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita

> conformar su propia y esencial identidad, así como contribuir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena debe ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia, y la solidaridad" (Ministerio de Educación de Cultura y Deporte -MECD-, 1990, p. 28927).

La LOGSE incorporó características muy novedosas, como, por ejemplo, trataría de "proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales" (MECD, 1990, p. 28931). La enseñanza de la Música apareció en la Educación Primaria dentro de las enseñanzas artísticas junto con la plástica y la dramatización.

> "La ley aborda por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la Música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda" (MECD, 1990, p. 28929).

Esta ley contribuía a conseguir diversas capacidades en relación con la Educación Musical según el capítulo II artículo 13 "utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística" (MECD, 1990, p. 28931).

Se consigue por primera vez la implantación curricular de la Música en la Educación Primaria. Se crea dentro de la plantilla de los colegios públicos la figura del maestro especialista en Educación Musical, gracias a una titulación que ofrecían las Escuelas de Magisterio. Así está recogido en su capítulo II artículo 16 que destaca que "la Educación Primaria será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la Música […] será impartida con la especialización correspondiente" (MECD, 1990, p. 28931). Un paso, sin duda, de gran importancia.

La LOGSE es desarrollada a partir del Real Decreto 1006/1991 de Enseñanzas Mínimas para la etapa de Educación Primaria. En el mismo, la Educación Artística comprendía: la expresión plástica, musical y dramática, mediante las cuales se desarrollaría el mundo interior del niño. Así tenemos que:

> "La Educación Primaria ha de potenciar el desarrollo de las capacidades necesarias para la realización de dos procesos básicos: el de la percepción de representaciones plásticas, musicales y dramáticas, y el de la expresión de sentimientos de ideas, a través de esos mismos medios. Ambos aspectos están internamente relacionados entre sí y se llaman uno a otro en la dimensión comunicativa de los procesos artísticos" (MECD, 1990, Suplemento 152, p. 8).

En el mismo se establecen 140 horas lectivas anuales para el primer ciclo y 105 horas lectivas para el resto, segundo y tercer ciclo. La planificación del currículum en la Educación Musical estaba establecida por objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada ciclo.

### *3.2. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*

Con el comienzo del siglo XXI, se observan cambios sociales, económicos y educativos importantes, destacando, entre ellos, el manejo de las TIC y el rápido incremento de la población procedente de otros países.

Con la LOCE aparecen modificaciones en la enseñanza de la Educación Musical, observándose un retroceso en esta área en comparación con el impulso dado con la LOGSE. Según lo recogido en el capítulo II artículo 2, se resalta como derecho del alumnado "recibir una formación integral que contribuya al peno desarrollo de su personalidad" (MECD, 2002, p. 45193).

En cuanto a los objetivos para la Educación Primaria, con el fin de garantizar una formación integral, en el capítulo IV artículo 15 se señala que el alumno habrá de "iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal" (MECD, 2002, p. 45195).

La LOCE incorpora a la Educación Musical junto a la artística, la danza y el lenguaje visual y plástico, con un horario de 105 anuales para cada ciclo. Este cambio suponía una hora lectiva semanal menos en todos los cursos. Además, quedaba suprimida la dramatización, incluida anteriormente en el bloque de la Educación Artística junto a la Plástica y la Música.

El Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, que da forma al currículo de la Educación Primaria, marcará un desarrollo de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para dicha área. En él mismo defiende que "la Educación Primaria es el momento idóneo para desarrollar en el niño los conocimientos, experiencias y hábitos que forman el área de Educación Artística en las vertientes de Plástica y Música" (MECD, 2004, p. 5368).

Los objetivos del área de Educación Artística son nueve y, entre ellos, los que hacen referencia a la Educación Musical son los siguientes (MECD, 2004): observar y sentir las cualidades del sonido en su entorno, comunicarse y expresarse a través del lenguaje musical, manipular instrumentos musicales para entender sus posibilidades comunicativas, de igual modo con la tecnología musical, experimentar la Música en todos sus ámbitos de cantar, danzar, tocar y escuchar, discriminar las posibilidades del sonido y elaborar creaciones musicales a través de la voz, instrumentos y nociones básicas musicales (MECD, 2004).

### *3.3. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*

Con la implantación de esta nueva ley no hay una mejora de la situación de la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria. La Música sigue reducida a una sesión semanal de 45, 50, 55 o 60 minutos en función del centro.

Uno de los fines de esta ley es "el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos" según el capítulo I artículo 2 (MECD, 2006, p. 17165), aspectos en

los que la incidencia de la Educación Musical es determinante. Importante será nombrar lo que se entiende por currículum en dicha ley: "conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas" (MECD, 2006, p. 17166).

En el capítulo II artículo 16 se menciona que uno de los principios generales a conseguir bajo este marco normativo es:

> "La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas, relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad" (MECD, 2006, p. 17168).

En el capítulo II artículo 17 aparecen descritos los objetivos de la Educación Primaria, siendo el objetivo j, el más relacionado con el área de Educación Musical: "utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse a la construcción de propuestas visuales" (MECD, 2006, p. 17168).

Las Enseñanzas Mínimas para la etapa de Educación Primaria aparecen reguladas por el Real Decreto 1513/2006, 7 de diciembre de 2006. Entre las áreas de conocimiento, aparece la Educación Artística (Educación Plástica y Educación Musical), conformada por dos lenguajes, plástico y musical, que están sostenidos por dos ejes:

- *Percepción*. Incluye "todos los aspectos relacionados con el desarrollo de las capacidades de reconocimiento sensorial, visual, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de producciones plásticas y musicales de diferentes características" (MECD, 2006, p. 43070).
- *Expresión*. Abarca "todos los aspectos relacionados con el desarrollo de las capacidades de reconocimiento sensorial, visual, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de producciones plásticas y musicales de diferentes características" (MECD, 2006, p. 43070).

A partir de estos ejes se distribuyen los contenidos en cuatro bloques. El bloque uno denominado *Observación plástica* y el bloque tres llamado *Escucha*, constituyen el eje *Percepción*. El bloque dos denominado *Expresión y creación* y el bloque cuatro llamado *Interpretación y creación* se incluyen en el eje de *Expresión*.

El área de Educación Artística contribuye a la adquisición de las competencias básicas de la siguiente manera (MECD, 2006):

- *Competencia cultural y artística:* se le da importancia a la adquisición de conocimientos del mundo que hay a su alrededor. El talento para representar una idea a través de los recursos artísticos fomenta la iniciativa, la imaginación, la creatividad.

- *Competencia social y ciudadana:* esta área es considerada un buen vehículo para encontrar un punto de vista común, pues la interpretación y la creación tienen como objetivo esta finalidad.
- *Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico:* estos artes se sustentan en los espacios naturales para elaborar sus creaciones, como por ejemplo en los sonidos, las formas y los colores.
- *Competencia para aprender a aprender:* se trata de ser capaz de aprender de forma autónoma, para ello las actividades musicales le van a ayudar a través de la manipulación de objetos e investigación a través de internet, a modo de ejemplo.
- *Competencia de comunicación lingüística:* el aprendizaje de canciones supone el desarrollo de esta competencia, pues se trabaja el vocabulario, la lectura e interpretación.
- *Tratamiento de la información y competencia digital:* un gran abanico de actividades musicales se puede trabajar utilizando las TIC.
- *Competencia matemática:* al trabajar el ritmo dentro de una partitura musical desarrolla esta competencia, pues las figuras musicales están relacionadas entre sí por una proporción matemática cuya unidad es el pulso.
- *Iniciativa y autonomía personal:* participar en un concierto o la elaboración de creaciones musicales desarrolla la iniciativa y autonomía personal.

### *3.4. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*

La LOMCE, última ley orgánica publicada, modifica múltiples aspectos de la anterior. Esta ley marca una especificación importante entre asignaturas troncales y asignaturas específicas de carácter obligatorio u opcional, entre estas últimas se encuentra la Música. Esto supone un cambio significativo en la historia de la Educación Artística en el currículum de Educación Primaria.

Los alumnos cursarán las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales en cada curso: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y primera Lengua Extranjera. Por otro lado, deberían cursar áreas del bloque de asignaturas específicas, que se dividen en dos grupos: serán obligatorias la Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos; y serán optativas o de libre configuración autonómica: la Educación Artística (Música y Plástica), o una segunda Lengua Extranjera.

En esta ley se remarca el papel del alumno como protagonista principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, señalando que "el alumno es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio" (MECD, 2013, p. 97858). Además señala como finalidad de la Educación Primaria la siguiente:

> "Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria" (MECD, 2014, p. 19354).

En lo que nos respecta a la Educación Artística dentro de la Educación Primaria, se observa una ampliación en el desarrollo del objetivo j) del artículo 17, que señala que "utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales" (MECD, 2013, p. 97870).

Una modificación significativa se encuentra en la distribución de los elementos del currículum. Según el capítulo III artículo 6 punto 2, esta distribución es la siguiente (MECD, 2013): objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; competencias o capacidades para aplicar a los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa; contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que favorecen el logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; metodología didáctica que abarca la descripción de las prácticas docentes y la organización de su trabajo; estándares y resultados de aprendizaje evaluables; criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

Por último, señalar el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En el mismo, la Educación Musical comprende tres bloques denominados *Escucha*, *La interpretación musical* y *La Música, el movimiento y la danza*. Para cada uno de estos bloques se señalan criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables.

En lo que respecta a los estándares de aprendizaje evaluables, novedad curricular más significativa de esta ley orgánica, aparecen los siguientes para cada uno de los bloques (MECD, 2014, pp. 19404-19405):

- Bloque *Escucha*: identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno natural y social; distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas; se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias; conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales; comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales.
- Bloque *La interpretación musical*: reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas; reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales; utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras; traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos; interpreta piezas vo-

cales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento; conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural; busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet, sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales; utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.

- Bloque *La Música, el movimiento y la danza*: identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social; controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas; conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural; reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras; inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal.

# 4. Conclusión

Para el desarrollo de este apartado se hace uso de los tres objetivos específicos definidos inicialmente. En relación al primero de ellos, "Analizar cómo viene expresado el papel de la Música en las finalidades educativas en la etapa de Educación Primaria", se ha observado que el tratamiento de la Música siempre ha estado incluido en las finalidades de la Educación Primaria, concretamente en el desarrollo pleno de la personalidad del alumno, aspecto que va en la línea de lo afirmado por autores como Ruiz (2015). Las cuatro leyes orgánicas analizadas inciden en el papel de la Música en la adquisición de las nociones y habilidades culturales básicas. En palabras de Bernal y Calvo (2000), constituye un lenguaje universal que permite la comunicación entre seres humanos.

Según el segundo de los objetivos, "Observar el desarrollo curricular, concretamente los objetivos, contenidos y competencias de Educación Musical dentro de la Educación Primaria", la reducción de bloques de contenidos y objetivos ha sido progresiva. En cuanto a los contenidos, en la LOGSE se presentaron el mayor número de contenidos concretos; en la LOCE son presentados por ciclos pero no con más contenidos, aunque desaparece la dramatización como área incluida dentro de la Educación Artística; en la LOE se dividen en dos bloques y la danza deja de formar parte de un bloque general; en la LOMCE aparecen tres bloques aunque se observa una carencia en cuanto al nombramiento de una creación musical. En el caso de los objetivos, también se exterioriza un disminución de la Educación Musical, ya que en la LOGSE aparecen nueve objetivos específicos, seis específicos en la LOCE, en la LOE aparecen nueve para toda la Educación Artística pero no son necesariamente específicos musicales y en la LOMCE no se señalan objetivos propiamente dichos. Sin embargo, en estas dos últimas leyes orgánicas, sí se observa mención a la contribución de la Educación Musical para el aprendizaje del resto de las áreas, focalizándose sobre todo en el desarrollo de las competencias.

Ya de acuerdo al tercero de los objetivos, "Profundizar en aquellos aspectos organizativos relacionados con la integración de la Música dentro de la escuela", se comprueba el declive en el horario que ha habido a lo largo de las cuatro leyes, llegando con la LOMCE a considerarse una materia obligatoria de tipo opcional para las Comunidades Autónomas. Con la LOGSE, la Educación Artística comprendería 140 horas para el primer ciclo y 105 horas para el segundo y tercer ciclo, con la LOMCE son las Comunidades Autónomas las que establecen los horarios lectivos para cada una de las áreas del currículum.

Por último, señalar las palabras de Ruiz (2015, p. 71) que afirma que "es evidente el declive que está sufriendo la Música en las enseñanzas obligatorias con la aplicación de las nuevas políticas educativas". Esta aseveración ha quedado patente en el desarrollo de esta comunicación, incitando a una necesaria reflexión sobre el papel de la Educación Musical en las prácticas escolares debido a los extraordinarios beneficios que acarrea en las actitudes y aptitudes de los alumnos.

## 5. Bibliografía

Bernal, J. y Calvo, M. (2000). *Didáctica de la Música: La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.

Harman, C. (1958). ¿Cuál es la historia de la *Música?* México: Novaro.

Menuhin, Y. (1997). *La Música y el proceso creativo humano*. Salamanca: Armarú Ediciones.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, 238, 28927-28942.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1991). Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 26 de junio de 1991, 152, 21191-21193.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre de 1995, 278, 33651-33665.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, 307, 45188-45220.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de febrero de 2004, 33, 5359-5391.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, 293, 43053-43102.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, 52, 19349-19420.

Pérez, S. y Leganés, E. (2012). La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 127-143.

Pérez, S. (2010). *Inclusión social en el aula a través de la música*. Valencia: Tirant Lo Blanc.

Real Academia Española de la Lengua (2017). Diccionario de Lengua Española. Recuperado de http://www.dle.rae.es/?w=diccionario

Ruiz, C. (2015). Reflexiones sobre políticas educativas de reforma y educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 69-73.

# La escuela moderna de Ferrer i Guardia para la superación de la pobreza

Estefanía Fernández Antón
*Universidad de Barcelona*

**Resumen**

Este documento muestra una parte de nuestra investigación doctoral, enmarcada en las ayudas ministeriales de Formación de Profesorado Universitario. El objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto social que tuvo la escuela moderna de Ferrer i Guardia para las personas que sufren situaciones de pobreza y exclusión social. El objetivo del trabajo doctoral incluye otros proyectos como la Institución Libre de Enseñanza y las Comunidades de Aprendizaje. Para alcanzar los objetivos propuestos, estamos trabajando en el diseño metodológico en la actualidad, el cual se está desarrollando en torno al análisis de documentos principalmente. Es muy pronto para hablar de resultados científicos, pero podemos afirmar que hemos encontrado que Ferrer i Guardia fue un pedagogo que puso mucho empeño en abrir la escuela a los niños y niñas con menos recursos.

*Palabras clave:* Escuela Moderna, Ferrer i Guardia, impacto social.

**Abstract**

This document shows a part of our doctoral research. This research is part of the support of an aid of the Ministry (FPU, University Teacher Training). The main aim of this paper is to analyze the social impact of the modern school of Ferrer i Guardia. We want to know the social impact for people with fewer resources. The aim of the doctoral thesis includes others projects: the Institución Libre de Enseñanza and the Learning Communities. For this, we are working on the methodological design. The main research technique will be the analysis of documents. It is too early to talk about scientific results. But, we have found that Ferrer i Guardia put a lot of effort into opening the school to children with fewer resources.

*Keywords:*modern school; Ferrer i Guardia; social impact.

# 1. Introducción

La escuela moderna de Ferrer i Guardia fue fundada el 8 de septiembre de 1901 en Barcelona (Documento Inauguración de la Escuela Moderna, Boletín de la Escuela Moderna, 1901). Ferrer i Guardia tomó la decisión de situar su escuela en esta ciudad, porque tenía el apoyo de científicos muy avanzados a su momento como Odón de Buen o a anarquistas con vocación pedagógica como Anselmo Lorenzo (Madrid, 1994). Los hombres y mujeres, que apoyaron a Ferrer, fueron muy numerosos; sin embargo, también fueron muchos los que rechazaron su trabajo.

Hasta ahora hemos revisado 187 documentos relacionados con la escuela moderna de Ferrer i Guardia, así como de otras iniciativas de renovación pedagógica (Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas del Ave María, etc.). Desde esta revisión, que todavía está en proceso, podemos afirmar que el trabajo de Ferrer fijaba su mirada en el avance del estado español de principios del siglo XX. No obstante, los cambios que él y sus seguidores representaban no eran bienvenidos por los sectores más conservadores.

La España de principios de siglo XX estaba sumergida en la miseria, y ésta afectaba con más fuerza a la clase obrera que vivía en las zonas rurales. Los inicios del siglo XX también estuvieron marcados por las guerras coloniales, la corrupción, las rebeliones militares, la despreocupación por la enseñanza de la clase trabajadora, imperando la creencia de que solo eran necesarios como animales de trabajo y por el régimen de la restauración, que impedía la participación en el sistema a las clases más humildes (Dufour, 1999).

También existía el problema de la mala calidad de la educación. Había escuelas pequeñas, insalubres, oscuras y mal ventiladas. Eran centros que no estaban pensados para uso escolar (en ocasiones eran establos o graneros) y con poco mobiliario y material escolar. Los recursos materiales de estos centros no solo eran escasos, sino que estaban poco cuidados y obsoletos. Al frente de estos centros estaban maestros y maestras sin formación alguna, enseñando con poca eficacia (Dufour, 1999; Lázaro, 1994).

Además, las clases más humildes tenían muy difícil acceder al conocimiento científico. Ferrer y Giner de los Ríos, Manuel Cossio, etc., vieron esta realidad y no se quedaron de brazos cruzados. Estos pedagogos estaban convencidos en cambiar la sociedad desde la educación; por este motivo, Ferrer i Guardia abrió su escuela a los niños que eran socios y a los niños que pagaban de cero a tres pesetas en función de su realidad económica (Cid, 1994). Además, la enseñanza estaba unida a la ciencia y, así se puede ver en todas las portadas de los Boletines de la Escuela Moderna, pues en esta parte aparecen tres títulos: Boletín de la Escuela Moderna, Enseñanza Científica y Enseñanza Racional. La enseñanza científica y rigurosa también se reflejó en los libros de uso escolar que fueron escritos por Odón de Buen, Ramón y Kajal, entre otros (Dufour, 1999).

La escuela moderna de Ferrer i Guardia fue clausurada el año 1906. No obstante, la renovación pedagógica siguió en marcha con las experiencias escolares de Decroly (1907), la escuela Casa dei Bambini de María Montessori (1907), la Colonia de Trabajo Gorki de Makarenko (1920) y la Escuela Popular Moderna de Freinet (1924) (Maruny, 2010).

Tras la clausura de la escuela moderna, Ferrer i Guardia pasó un tiempo en la cárcel La Modelo de Madrid. Fue en este espacio donde escribió el artículo inaugural de la Revista Pedagógica Ilustrada, que fue el órgano de la Escuela Moderna de Badalona. Sus palabras fueron recogidas en la edición de 1907 con la intención de alejar a la escuela de la religión, porque según sus convicciones, sus enseñanzas solo apartaban al pueblo y a las clases más humildes del conocimiento que tanto necesitan los menos afortunados para salir de la situación de ignorancia en la que se encontraban (Ferrer i Guardia, 1907).

Al igual que Ferrer, los fundadores y seguidores de la Institución Libre de Enseñanza creyeron en la regeneración de las clases más humildes y; por esta razón, programaron iniciativas nómadas como las misiones pedagógicas. Su objetivo era ir de pueblo en pueblo para acrecentar la cultura de las aldeas alejadas del conocimiento y de las zonas urbanas (Patronato de la Misiones Pedagógicas, 1935).

La llegada de los misioneros a las aldeas fue esencial para ayudar a los campesinos a salir de una situación social y económica muy crítica. Una comarca muy afectada por la miseria era Sanabria. A este emplazamiento llegó Alejandro Casona acompañado de otros misioneros. Todos ellos se quedaron fuertemente impactados por la miseria que vieron: viviendas sin electricidad y sin tejado. Asimismo, se encontraron a personas en situaciones muy drásticas: niños harapientos, mujeres con bocio crónico, hombres sin esperanzas y personas pidiendo limosna en general. Tras esta experiencia, tuvo lugar la primera y última misión pedagógica social, para ayudar con las labores agrícolas y sanitarias en Sanabria (Patronato de las Misiones Pedagógicas, 1935). Sin embargo, las misiones pedagógicas fueron muy numerosas. El resultado de esta iniciativa fue la siguiente: 196 Misiones Pedagógicas en 7000 núcleos rurales y 600 misioneros (Otero-Urtaza, 2006).

## 2. Primeros pasos del diseño metodológico

La comunicación que aquí presentamos forma parte del estudio predoctoral que estamos llevando a cabo en la actualidad. Anteriormente a este estudio iniciamos una tesis doctoral sobre proyectos actuales de la pedagogía crítica. No obstante, hemos tomado la decisión de ampliar el estudio con los movimientos de renovación pedagógica de principios del siglo XX en España.

De la renovación de principios del siglo XX, nos centraremos en la escuela moderna de Ferrer i Guardia y en la Institución Libre de Enseñanza (fundada por Giner de los Ríos). Hasta el momento, el diseño de la investigación no está decidido en su totalidad, pues nos encontramos en una etapa de revisión de documentos principalmente.

En la primera fase de revisión, hemos recogido información de 129 documentos relacionados con la escuela moderna de Ferrer i Guardia, 57 documentos relacionados con la Institución Libre de Enseñanza y 1 documento de las escuelas del Ave María. La suma total es 187 documentos; sin embargo, hemos analizado muchos otros, pero no les hemos utilizado, porque no se ajustan a nuestros objetivos.

Hasta ahora hemos obtenido los documentos de diversos espacios: archivos, bases de datos, hemerotecas, fundaciones, etc., como vemos a continuación:

**ARCHIVOS**

-Archivo digital del Ateneu Enciclopédico Popular

**BASES DE DATOS CIENTÍFICAS**

-Dialnet

-Web of Science

**BIBLIOTECAS**

-Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid

-Biblioteca del Pabellón de la República de la Universidad de Barcelona

-Biblioteca Virtual de Prensa Histórica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

**BUSCADORES**

-Google Académico

**FUNDACIONES**

-Fundación de Anselmo Lorenzo

-Fundación Protectora de la Infancia

-Fundación Rafael Campalans

**HEMEROTECAS**

-Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional

-Hemeroteca de Cartagena

-Hemeroteca Digital de la Fundación Ferrer i Guardia

**REVISTAS**

-American Educational Research Journal

-Educational Researcher

-History of Education

-Journal of Educational Administration and History

-Revista de Educación

-Revista Educación XXI

-Revista Española de Pedagogía

-Review of Educational Research

-Science Education

-Studies in Science Education

La búsqueda de documentos se ha realizado sobre todo a partir de la Hemeroteca digital de la Fundación de Ferrer i Guardia, ya que tiene una gran cantidad de documentos de libre acceso. Asimismo, la organización y la calidad de los documentos digitalizados son excelentes. Gracias a este repositorio hemos recogido noticias de periódico, artículos de revistas, artículos del Boletín de la Escuela Moderna, fotos, etc.

Los documentos de la Fundación de Ferrer i Guardia nos han permitido profundizar más allá de los que necesitábamos para nuestros objetivos. Hemos conocido el inicio de la vida pedagógica de Ferrer i Guardia, sus inicios como fundador de la escuela moderna, el papel al que fue obligado a representar en la semana trágica de Barcelona, así como muchos otros momentos: la condena de Ferrer i Guardia, las revueltas internacionales por el asesinato de Ferrer i Guardia, las consecuencias políticas de su muerte para España, etc.

En la información analizada también hay pequeños fragmentos que nos ayudarán con la consecución del objetivo de esta comunicación: identificar cómo la escuela moderna de Ferrer ayudó a mejorar la vida de a las personas con menos recursos de la España de principios de siglo XX.

En los documentos revisados, apenas hay trabajos que se centren en hablar de cuáles fueron los resultados reales de la escuela racionalista de Ferrer i Guardia para los más necesitados. No obstante, en casi todos los documentos suele haber información relacionada con los campesinos y con todas las personas desheredadas y; es en esta parte, es donde nos vamos a fijar para escribir los resultados del trabajo.

A pesar de que la mayor parte de la investigación está centrada en el análisis de documentos, nuestro propósito es recoger datos con otras técnicas. Por ejemplo, haremos varias entrevistas en profundidad a expertos en Historia de la Educación. En estos momentos, hemos realizado una entrevista a una de las personas que cuidan del paso del tiempo y del olvido de uno de los espacios donde fuimos a obtener información. Nos referimos a uno de los miembros de la Fundación Ferrer i Guardia.

Esta entrevista no fue planificada. Solo pasábamos por la fundación, para que nos dieran el nombre de documentos donde podíamos obtener información relacionada con los objetivos. Sin embargo, el recibimiento fue muy bueno y sin quererlo nos adentramos en una conversación sobre Ferrer i Guardia. Solicitamos permiso para recoger sus ideas en una libreta, pero no lo pudimos grabar, pues en ningún momento pensamos en buscar a un participante para este trabajo. Las palabras del amable participante no están recogidas en ninguna grabación; por lo tanto, no fueron transcritas con exactitud. Ahora bien, su mensaje fue muy claro y recogido con el máximo rigor por nuestra parte.

## 3. Primeros resultados

La escuela moderna se encontró con prejuicios y desconfianzas provenientes de distintos sectores sociales. Sin embargo, esta escuela ganó seguidores a medida que la sociedad se iba dando cuenta de la calidad educativa que ofrecía y que sus enseñanzas iban dirigidas a los niños que eran socios y a los niños, que pagaban de cero a tres pesetas en función de su realidad económica (Cid, 1994).

El principio de coeducación de clases que defendía Ferrer i Guardia se puede ver con claridad en la cita posterior:

> A esta idea me atuve logrando tener alumnos de todas clases sociales para refundirlos en la clase única, adoptando un sistema de retribución acomodado a las circunstancias de los padres o encargados de los alumnos, no teniendo un tipo único de matrícula, sino practicando una especie de nivelación que iba desde la gratuidad, las mensualidades mínimas, las medianas a las máximas (Ferrer i Guardia, 1960, p. 36).

En la entrevista que realizamos, aparece muy bien reflejado el principio de la coeducación de clases, por el cual tanto se esforzó Ferrer:

> La escuela de este pedagogo quería la emancipación de todas las personas, por eso, todos los estudiantes que lo quisieran podían ir a su escuela. No importaban sus recursos económicos, pues ya serían los más ricos los que pusieran los dineros que les faltaban a los más pobres (entrevista en profundidad a un miembro de la Fundación Ferrer i Guardia).

La escuela de Ferrer salvó a algunos niños nacidos en las familias más humildes. Estos niños necesitaban recursos y apoyo, pues su origen social estaba lleno de calamidades y de miserias: "En la clase popular, donde la presencia de un nuevo nido grava con una pesada carga los pobres recursos de la casa, los nacimientos corren peligro de ser acogidos con imprecaciones de cólera" (Daux, 1902, p.20). Podemos seguir viendo esta realidad en las siguientes líneas: "Desgraciada la mujer que da a luz en uno de estos recintos miserables que no hay para qué describir; desgraciado todavía más el pequeño ser que, como saludo de bienvenida en este mundo, encuentra la suciedad, el hambre, el frío, (...)" (Daux, 1902, p.21).

El acogimiento de niños que padecían de tal origen social en el seno escolar fue un acto de rebeldía, pues el resultado fue un encuentro de diferentes clases sociales, en un mismo espacio de aprendizaje. Además, se dio la oportunidad a las clases populares de adquirir los mismos aprendizajes de los que se sitúan en niveles económicos superiores. Con lo cual se dieron las mismas oportunidades y, lo más importante, es que se concedieron sin importar la clase social de origen (Ferrer i Guardia, 1960).

Para España, la inclusión de las ideas de la escuela moderna también sería un gran acto de rebeldía para las clases más humildes, pues junto con Portugal e Italia, España fue uno de los países con el proletario más atrasado de Europa. Estos principios fueron el principio de la emancipación para los niños españoles del trabajo esclavo que les atormentaba, pues en ellos se defendía que los niños y niños no debían ocupar las fábricas, sino las escuelas (Dufour, 1999; Fidler, 1985).

Desde el principio, Ferrer i Guardia no quiso una escuela exclusiva para los niños más necesitados, porque con esto sólo conseguiría el odio entre los más ricos y los más pobres. Además sería una escuela que marcaría la diferencia entre los unos y los otros; cuando su idea era que los hombres nacen con los mismos derechos; por lo tanto, no era cuestión de prohibir la educación de nadie por su realidad de origen (Ferrer i Guardia,

1960). Tampoco se quería crear una escuela reproductora del privilegio hacia una clase u otra, pues los niños y niñas están en una etapa de inocencia y hay que aprovechar esta naturaleza para no educarlos en el odio (Solà, 2007).

Todos los fundamentos en los que creía Ferrer i Guardia fueron muy avanzados para el momento. Tan avanzados que nos parecen fundamentales actualmente. No nos parece que sean fundamentos viejos, que no tengan sentido. Y para conseguir implantarlos en la sociedad, el pedagogo racionalista fundó su propia escuela. También fundó su propio centro, porque todo lo que rodeaba al sistema educativo no podría garantizar una educación de calidad:

> ¿Y por qué funda su propia escuela? Primero porque puede hacerlo, dado la gran fortuna que hereda de una antigua alumna. Luego porque no se fía del sistema educativo, que está dividido en dos: el sistema de la iglesia que no piensa en el desafortunado y la escuela pública hundida en la miseria (entrevista en profundidad a un miembro de la Fundación Ferrer i Guardia).

En el análisis realizado por Anselmo Lorenzo en la revista de divulgación de la ideología anarquista en Costa Rica *Renovación. Sociología - Arte - Ciencia - Pedagogía Racionalista*, el anarquista y amigo de Ferrer indica que la pobreza tenía el riesgo de mantenerse, a lo largo del tiempo, por la superstición obrera de la imposibilidad de desarrollar una sociedad sin ricos y pobres. Esta superstición que tenía sus bases en las creencias sociales se intentó combatir en la escuela moderna, así como todas las ideas que no estaban apoyadas en la ciencia (Lorenzo, 1911).

# 4. Referencias

Cid, X. M. (1994). Ferrer y el laicismo escolar en Galicia. *Revista d'Història de l'Educació, 1*, 37-40.

Daux, A. (1902). Por la infancia. *Boletín de la Escuela Moderna, 2*, 20-21. AÑO II.

Dufour, A. (1999). Viva la escuela moderna (documental). España.

Ferrer i Guardia, F. (1907). Hace falta mucha luz. *Revista Pedagógica Ilustrada, 1*, 2.

Ferrer i Guardia, F. (1960). *La Escuela Moderna.* Barcelona: Ediciones Solidaridad.

Fidler, G. C. (1985). The Escuela Moderna Movement of Francisco Ferrer: Por la Verdad y la Justicia.. *History of Education Quarterly, 25*(1/2), 103-132.

Inauguración de la escuela moderna (1901). *Boletín de la Escuela Moderna, 1*, 2-3. AÑO I.

Lazaro, L. (1994). Alcance y significado de la escuela moderna en el país valenciano.*Revista d'història de l'educació*, 1, 49-51.

Lorenzo, A. (1911). Francisco Ferrer i Guardia. Revista de Renovación. *Sociología - Arte - Ciencia - Pedagogía Racionalista, 19-20*, 290-293.

Madrid, P. (1994). Racionalismo pedagógico y movimiento obrero en España: Ferrer Guardia y La Huelga General. *Revista d'Història de l'Educació, 1*, 61- 65.

Maruny, L. (2010). De l'escola moderna als avenços psicopedagògics actuals. *Revista Enciclopèdic (La veu de l'Ateneu), 35*, 10-12.

Otero-Urtaza, E. (ed.). (2006). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936.* Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Patronato de las Misiones Pedagógicas (1935). *Memoria de la Misión Pedagógico-Social en Sanabria (Zamora).* Resumen de los trabajos realizados en el año 1934. I Madrid.

Solà, P. (2007). Francisco Ferrer i Guardia: la escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 41-69). Barcelona: Graó.

# Los Derechos Humanos como base de la construcción de una ciudadanía cosmopolita: un análisis comparado de las propuestas formativas del Grado de Maestro en la Comunidad Valenciana

Cristina Aranda Muñoz[1]
*Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir,*
*C/ Sagrado Corazón, 5. 46110, Godella (Valencia), España*

**Resumen**

La sociedad actual, caracterizada por la globalización, las desigualdades y la multiculturalidad, requiere de unas respuestas específicas desde el ámbito educativo. Una de las respuestas para desarrollar una ciudadanía comprometida con el bien común y capaz de mejorar y transformar el mundo actual es la Educación en Derechos Humanos. Desde las instituciones internacionales como el Consejo de Europa o la UNESCO se recomienda introducir este enfoque pedagógico dentro de los centros educativos para crear en el alumnado un compromiso con valores universales tales como la dignidad de la persona y los DD.HH. Por tanto, se requiere que desde la formación inicial de los maestros se les ofrezca una formación que les capacite para llevar a cabo la Enseñanza en DD.HH. A través de este estudio se ha analizado si las propuestas formativas actuales de los Grados en Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria de las universidades de la Comunidad Valenciana contemplan dicha formación. El trabajo remarca la necesidad de diseñar y ofrecer un plan de formación específico de la Enseñanza en DD.HH. y concluye afirmando que la implementación de dicha formación supone una trascendente aportación para el desarrollo de ciudadanos cosmopolitas, comprometidos con la transformación del mundo.

*Palabras clave:* Derechos Humanos; ciudadanía cosmopolita; Educación en DD.HH.; formación inicial de los maestros.

**Abstract**

Today's society, characterized by globalization, inequalities and multiculturalism, requires specific responses from the educational field. One of the answers to develop a citizenship committed to the common good and able to improve and transform the

1 Autora para correspondencia: Cristina Aranda Muñoz
Correo electrónico: cristina.aranda@mail.ucv.es

world today is Human Rights Education. From international institutions such as the Council of Europe or UNESCO it is recommended to introduce this pedagogical approach within the educational centers in order to create in students a commitment to universal values such as the dignity of the person and human rights. Requires that from the initial formation of the teachers they are offered a training that enables them to carry out the Teaching in DD.HH. Through this study it has been analyzed whether the present formative proposals of the Grades in Teacher of Infant Education and of Primary Education of the universities of the Valencian Community contemplate this formation. The work highlights the need to design and offer a specific training plan for Teaching in Human Rights and concludes by stating that the implementation of this training is a significant contribution to the development of cosmopolitan citizens committed to the transformation of the world.

*Keywords:* Human rights; cosmopolitan citizenship; Education in DD.HH .; initial teacher training.

# 1. Introducción

La sociedad actual está en constante cambio debido a los acontecimientos que está experimentando en los últimos años y que nos invitan a reflexionar sobre el modelo de ciudadanía que necesitamos y sobre cómo podemos promoverla y desarrollarla. Algunos de estos acontecimientos hacen referencia a las amenazas mundiales, los conflictos étnicos, los nacionalismos, los movimientos de personas, el desarrollo de las nuevas tecnologías, el debilitamiento de la cohesión social y de la solidaridad, la desconfianza en las instituciones políticas y los líderes políticos y el aumento de las conexiones entre las regiones y los países del mundo, entre otros (Gollob, Huddleston, Krapf, Salema y Spajic-Vrkaš, 2007).

Al analizar este carácter actual de la sociedad, Bauman (2002) establece el término sociedad líquida para describir el estado cambiante y poco sólido de esta y para resaltar que este nuevo estado de la sociedad requiere respuestas políticas, sociales y educativas para garantizar la cohesión social y el desarrollo de un sentido de comunidad basados en principios universales de convivencia.

Por ello, desde el ámbito de la educación es fundamental que se desarrolle la capacidad de participación en la vida pública de manera responsable, activa e inteligente y de esta manera formar ciudadanos capaces de convivir y mejorar el mundo en el que vivimos. La educación es necesaria para crear una ciudadanía responsable capaz de dar respuesta a las necesidades que el mundo cambiante y diverso presenta. Debido a esta finalidad esencia de la educación, es necesario basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los principios que se definen en la Educación en Derechos Humanos, la cual se basa en una ética inclusiva que reconoce la diversidad e identidad de todas las personas que vivimos en el mundo, con el fin de garantizar la cohesión social dentro de una sociedad plural.

Por consiguiente, desde este estudio tiene como objetivos general "analizar si mediante las guías docentes de las asignaturas incluidas dentro de los planes de estudio de los Grados en Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades de

la Comunidad Valencia se forma inicialmente a los maestros en Derechos Humanos" y los objetivos específicos de "justificar la necesidad de introducir la Educación en Derechos Humanos en la formación inicial de los maestros para mejorar la convivencia en los centros y en la sociedad", "establecer las bases éticas, sociales y pedagógicas de la formación inicial de los maestros en DD.HH", "elaborar un instrumento de análisis para analizar la formación inicial de los maestros en Derechos Humanos en base a la propuesta del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos" y "reflexionar sobre los resultados obtenidos del análisis de la formación inicial de los maestros en Derechos Humanos en la Comunidad Valenciana".

Del mismo modo, se plantea la necesidad de esta formación inicial en Educación en Derechos Humanos para conseguir maestros comprometidos con la dignidad de la persona y con valores morales, tales como la igualdad, la solidaridad, el respeto y la tolerancia capaces de desarrollar una ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 2010) con las competencias y principios necesarios para transformar la sociedad actual en una sociedad cohesionada en la que todas las personas que vivimos en el mundo estemos incluidas, en otras palabras, una sociedad que comparta un sentido de comunidad (Durkheim, 1976).

# 2. Marco teórico

## *2.1. Los principios éticos de la convivencia en las sociedades democráticas*

Son muchos los autores que, en sus ensayos, reflexionan sobre los principios éticos que deben regir la sociedad democrática. Locke (2008) sostuvo que toda persona posee unos derechos naturales que no pueden ser violados por otras personas o por el Estado.

Por otra parte, Mill (2008) antenía que solamente es justificable entrometerse en la acción de cualquier miembro de la sociedad, si el único fin es la propia protección del individuo y de la sociedad. Al igual que él, Kant afirmó que toda persona por ser un ser racional debe ser tratada como un fin en sí misma y nunca debe ser considerada como un medio (1983).

La preocupación por los principios éticos de la sociedad sigue estando vigente y, además, adquiere más auge hoy en día. El concepto de Dignidad de la persona es una de las principales cuestiones en este discurso. Cortina (2000) afirma que para que se reconozca la dignidad de cada persona y se pueda convivir de manera pacífica, es necesario que se establezcan unos principios de ética de mínimos.

Uno de los documentos que expresa esta ética de mínimos es la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada en 1948 por las Naciones Unidas. A pesar de que esta Declaración supone un gran avance en el ámbito de los Derechos Humanos, su alcance es limitado. Este hecho es especialmente patente en casos tales como los conflictos armados en países en vía de desarrollo, la pena de muerte, la esclavitud, el analfabetismo, las torturas y el racismo; salvo que el Estado soberano opte por intervenir, la comunidad internacional no tiene derecho a emprender medidas (De Lucas, 2006). Sin embargo,

nuestra obligación, como sociedades democráticas, desarrolladas y comprometidas con la ética de los Derechos Humanos, es intervenir y defender a aquellas personas cuyos derechos son violados y que, lamentablemente, no gozan de una vida digna y de una convivencia pacífica.

## *2.2. Pedagogía crítica: la base de la enseñanza en derechos humanos*

Paulo Freire (1997) entiende la educación como una práctica ética y política capaz de desarrollar en los discentes una ciudadanía crítica. Su finalidad, según el autor, es favorecer la participación activa en una sociedad democrática, velando para que todas las personas se sientan reconocidas y respetadas.

De acuerdo con la visión de Freire, podemos afirmar que la educación superior debería ser un espacio en el que los estudiantes, y en especial los futuros maestros, desarrollen su capacidad participativa, para luego desarrollar la misma en los ciudadanos del futuro. Únicamente mediante el desarrollo de un sentido de justicia social y "una sensibilidad ética a través de la cual aprendan a respetar los derechos de los otros" (Giroux, 2005, p. 24) se podría alcanzar compromisos cívicos que promocionen el bien común, el reconocimiento de los DD.HH. y la democracia.

Por tanto, la Pedagogía Crítica subraya, en buena parte, el enfoque pedagógico de la Educación en DD.HH. Como tal, la enseñanza en DD.HH en el contexto de la formación inicial de los maestros, debería basarse en esta propuesta, pues posee elementos necesarios para esta enseñanza, tales como el desarrollo de un aprendizaje activo, el fomento de la comunicación, la humanización, la transformación social y la alfabetización política (Freire, 1997 y Giroux, 2015).

## *2.3. La enseñanza en derechos humanos*

Aprender a Convivir supone para Delors (1996) interactuar mediante valores, tales como la solidaridad, la empatía y la convivencia pacífica y el pluralismo. En sus propias palabras: "desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz" (Delors, 1996, p. 53).

En esta línea encontramos la Educación en Derechos Humanos que, actualmente, como enfoque pedagógico hace referencia al conjunto de actividades educativas de aprendizaje, de enseñanza, de conocimiento, de sensibilización y de promoción del respeto a los DD.HH. y libertades fundamentales, así como a actividades de adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para la creación de una cultura universal de los DD.HH., con la finalidad de conseguir que dicha cultura sea un cultura global.

La importancia de la inclusión de esta propuesta pedagógica, dentro de la formación de todas las personas, radica en que los DD.HH. enfatizan nuestra humanidad común y promueven el valor de la solidaridad entre todos, indistintamente de la raza, la nacionalidad o la religión, entre otras (Osler, 2015).

Por otro lado, para que la Educación en Derechos Humanos sea implementada en las escuelas, es necesario que todos los profesionales de la educación cuenten con una formación completa sobre dicha temática y adquieran un compromiso con la puesta en práctica de la misma en la vida cotidiana. Como afirma el Consejo de Europa en la *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*: "Los Estados deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación" (2010, p.11).

Por consiguiente, para formar ciudadanos comprometidos con el respeto y la promoción de los DD.HH. y con una sociedad más humana y justa, es primordial que la Educación en Derechos Humanos se incluya en los currículos de la formación superior, sobre todo, en la formación inicial de los maestros, dado que el papel que juegan en la sociedad es la de educar a las futuras generaciones de ciudadanos. Como afirman Ugarte Artal y Naval Durán, "el profesor, además de transmitir conocimientos sobre derechos humanos, es necesario que esté comprometido con su ejercicio responsable, ya que los docentes son un ejemplo vivo de aprendizaje para los alumnos" (noviembre de 2011, p. 11).

## 3. Marco empírico - Desarrollo del trabajo

En cuanto al marco empírico o desarrollo del trabajo, para llevarlo a cabo, seguidos una serie de pasos. En primer lugar, describir la muestra utilizada para realizar el estudio, la cual está formada por 7 universidades públicas y privadas de la Comunidad Valenciana de las cuales se ha seleccionado 12 asignaturas de los Grados en Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria relacionadas con la Educación en Derechos Humanos utilizando los siguientes criterios: pertenencia al ámbito social, inclusión del término de Derechos Humanos en alguno de sus apartados, inclusión de todos o alguno de los conceptos de transformación social, ciudadanía, valores, diversidad y democracia. Finalmente a cada universidad y asignatura se le ha asignado un código y se ha hecho una breve descripción de cada una de ellas.

En segundo lugar, el diseño del instrumento se ha elaborado tomando como base los 13 elementos que debe contener todo plan de formación sobre la enseñanza en Derechos Humanos descritos en el Plan de Acción: Programa Mundial para la Educación en derechos humanos. Primera etapa elaborado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Seguidamente se extrajeron 5 ámbitos más amplios de esos 13 elementos para facilitar el análisis y se elaboró una primera propuesta de instrumento de análisis. Donde cada uno de los 13 elementos se ha incluido en uno o más ámbitos. Estos 13 elementos en los que se ha basado el análisis son los siguientes:

i) *Los conocimientos de los derechos humanos*, en particular de su universalidad, indivisibilidad e interdependencia, y de sus mecanismos de protección;

ii) *Las teorías de la educación en que se basa la educación en derechos humanos*, en particular los vínculos entre la educación escolar, extraescolar e informal;

iii) *Los vínculos entre la educación en derechos humanos y otros tipos de educación similares* (como la educación en favor del desarrollo sostenible, la educación en favor de la paz, la educación sobre cuestiones de alcance mundial, la educación multicultural, y la educación cívica y la enseñanza de los valores);

iv) *Los objetivos de aprendizaje de la educación en derechos humanos*, en particular las destrezas y competencias en la educación en derechos humanos;

v) *Los métodos de enseñanza y aprendizaje de la educación en derechos humanos* y *la función de los profesores* en la educación en derechos humanos;

vi) *Las destrezas sociales* y los estilos de gestión de los profesores y demás personal docente que sean democráticos y compatibles con los derechos humanos;

vii) *Los derechos y las responsabilidades de los profesores y los estudiantes* y su participación en la vida escolar, la determinación de abusos de los derechos humanos y la adopción de medidas para evitarlos;

viii) *La escuela como una comunidad basada en los derechos humanos*;

ix) Las relaciones dentro del aula y entre el aula, *la escuela y la comunidad en general;*

x) Los *métodos de colaboración* y el trabajo en equipo *en el aula y en la escuela*;

xi) *La evaluación de la educación en derechos humanos*;

xii) *La información sobre los recursos didácticos* existentes para la educación en derechos humanos y la capacidad para revisarlos y elegir entre ellos, así como para elaborar otros nuevos;

xiii) La *autoevaluación* de la escuela y la *planificación del desarrollo sobre la base de los principios de los derechos humanos*. (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006, p. 57)

En tercer lugar, se validó dicho instrumento a través de la valoración entre expertos o juicio de expertos. Para realizarlo, primeramente, se elaboró un documento a través del cual los expertos debían subrayar aquellos elementos, descritos por el Alto Comisionado como contenidos de la formación en DD.HH. del profesorado, que según su criterio se incluyen dentro de cada uno de los ámbitos establecidos a partir de los trece elementos del Alto Comisionado, teniendo en cuenta que podían señalar un mismo elemento en diferentes ámbitos. Estos 16 expertos proceden de diferentes universidades o entidades y de diferentes áreas como la Pedagogía, Psicología, Ética, Filosofía del derecho, Metodología, Sociología, Educación para el Desarrollo, Filosofía para la Paz, Educación en Derechos Humanos, Educación Comparada, Interculturalidad, Ciudadanía Activa y Derecho Constitucional. Seguidamente se ha registró los resultados obtenidos, extraído una serie de conclusiones y elaborado el siguiente instrumento final de análisis de las guías docentes.

En cuarto y último lugar, se llevó a cabo el análisis e interpretación de la información y la obtención de resultados. En la figura presentada a continuación se puede observar que el Ámbito V. La Educación en Derechos Humanos y su relación con otros tipos de

educación similares está incluido dentro de las doce asignaturas analizadas. Sin embargo, el Ámbito I. Fundamentos teóricos, filosóficos y jurídicos de los Derechos Humanos y el Ámbito II. Las bases pedagógicas de la Educación en Derechos Humanos solamente están incluidas en dos asignaturas –ambos en la ***Asignatura 6*** y el Ámbito I también en la ***Asignatura 2*** y el Ámbito II en la ***Asignatura 10***– y el Ámbito III. Didáctica de la Educación en Derechos Humanos y el Ámbito IV. La función docente y la Educación en Derechos Humanos únicamente están incluidos en una guía docente, la de la ***Asignatura 6***.

**Tabla 1. Resultados del análisis por asignatura**

| | Asig. 1 | Asig. 2 | Asig. 3 | Asig. 4 | Asig. 5 | Asig. 6 | Asig. 7 | Asig. 8 | Asig. 9 | Asig. 10 | Asig.11 | Asig. 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÁMBITO I. Fundamentos teóricos, filosóficos y jurídicos de los DD.HH.** | No incluido | **Incluido** | No incluido | No incluido | No incluido | **Incluido** | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido |
| **ÁMBITO II. Las bases pedagógicas de la Educación en DD.HH.** | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | **Incluido** | No incluido | No incluido | No incluido | **Incluido** | No incluido | No incluido |
| **ÁMBITO III. Didáctica de la Educación en DD.HH.** | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | **Incluido** | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido |
| **ÁMBITO IV. La función docente y la Educación en DD.HH.** | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | **Incluido** | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido | No incluido |
| **ÁMBITO V. La Educación en DD.HH. y su relación con otros tipos de educación similares** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** | **Incluido** |

Se ha podido afirmar que esta última asignatura la ***Asignatura 6***, contiene explícitamente todos los elementos fundamentales para formar a los futuros maestros en Derechos Humanos porque dentro de las competencias específicas se encuentran las siguientes competencias estrechamente relacionadas con los Derechos Humanos: *C.E.1. Desarrollar actitudes éticas y sociales acordes con los Derechos Humanos y los principios sociales y democráticos; C.E.2. Promover la dinamización cultural en defensa de los derechos humanos; y C.E.6. Adquirir los conocimientos y destrezas adecuados sobre características, necesidades y demandas socioeducativas en derechos humanos.* De igual manera algunos de los contenidos de esta asignatura son: ¿Qué son los derechos humanos?; Teorías sobre el fundamento de los derechos humanos; La dignidad como fundamento de los derechos humanos; La evolución histórica de los derechos humanos; La enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo; La educación en los derechos humanos; Una educación respetuosa con los derechos humanos; La educación para los derechos humanos y la ciudadanía; El valor de las humanidades para la democracia y los derechos humanos.

En resumen, la única guía docente que incluye todos los elementos establecidos por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos dentro de la formación de los maestros en Derechos Humanos es la de la ***Asignatura 6*** de la ***Universidad 4***. El resto de asignaturas solamente incluyen algunos de los elementos, sobre todo aque-

llos a través de los cuales se dan a conocer otras educaciones similares a la Educación en DD.HH. Por tanto, podemos concluir que –excepto el Grado en Maestro de Educación Primaria de la ***Universidad 4***- desde las universidades de la Comunidad Valenciana no se ofrece una formación completa en la Educación y Enseñanza en Derechos Humanos.

## 4. Conclusiones

Este ensayo pretendía ofrecer un análisis comparado de guías docentes vinculadas con la Educación en DD.HH. de las universidades de la Comunidad Valenciana que ofertan los Grados en Maestro de Educación Infantil y/o de Educación Primaria. Se trataba de analizar la formación inicial de los maestros para comprobar si la finalidad de desarrollar en los alumnos el compromiso con la ética de los DD.HH. se cumplía o no.

Tal y como se pudo comprobar, la ética de los Derechos Humanos supone unos mínimos para el funcionamiento de la sociedad multicultural, ya que a través del compromiso con la ética de mínimos se genera el respeto a la dignidad de la persona y se garantiza la equidad.

La formación de los maestros en la enseñanza en DD.HH. en la Comunidad Valenciana se ofrece de forma no explícita. Su enseñanza como materia específica supondría una transcendente aportación en la consecución de esos objetivos éticos y en la consecución de un mundo más justo, humano y solidario. Por lo tanto, se recomienda replantear la dimensión de estas asignaturas, adaptándolas a los contenidos de la enseñanza en DD.HH. o diseñar una asignatura que contenga dichos contenidos.

La educación debe proporcionar a sus discentes las claves indispensables para conseguir la transformación del mundo en el que vivimos, a través del descubrimiento de los tesoros que tiene cada persona en su interior y de su puesta al servicio del bien común mundial. En este sentido, podemos afirmar que la Educación en DD.HH. recoge este compromiso, ya que es una propuesta educativa de carácter universal que permite el desarrollo de un sentido ético y de un compromiso con la dignidad de la persona a través de la educación.

La formación inicial de los maestros, y de los profesionales de la educación en general, en DD.HH. es esencial. Todos ellos deben adquirir los conocimientos, competencias y valores necesarios para poder desarrollar la enseñanza en DD.HH. Además, es necesario que desde la pedagogía, se tome conciencia de la finalidad de la educación, reconduciéndola hacia el reconocimiento de la dignidad humana y la búsqueda del bienestar de cada persona, así como a la reflexión sobre cómo afrontar los retos educativos que supone convivir en una *sociedad cosmopolita*.

## 5. Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.

Consejo de Europa. (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recomendación CM/Rec(2010)7*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Cortina, A. (2000). *Ética Mínima: Introducción a la Filosofía práctica*. (Sexta ed.). Madrid: Tecnos S.A.

De Lucas, J. (2006). *Europa: derechos, culturas.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.

Giroux, H. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, (2), 15-27.

Gollob, R., Huddleston, E., Krapf, P., Salema, M. H., y Spajic-Vrkaš, V. (2007). *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Kant, I. (1983). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.

Locke, J. (2008). *Carta sobre la Tolerancia*. Madrid: Tecnos.

Mill, S. (2008). *Sobre la libertad*. Madrid: Tecnos.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. United Kingdom: Princeton University Press.

Oficina del Alto Comisionado de Las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2006). *Plan de Acción: Programa Mundial para la Educación en derechos humanos. Primera etapa.* Nueva York y Ginebra: UNESCO.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2014). *Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

Osler, A. (2015). Human rights education, postcolonial scholarship, and action for social justice. Theory and Research in Social Education, 43 (2), 1-52.

Ugarte Artal, C. y Naval Durán, C. (octubre de 2011). El papel de los profesores en la Educación en Derechos Humanos. Orientaciones y recursos sugeridos en el Decenio de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004) y desde el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. En M. R. Buxarrais (Presidencia), *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Conferencia llevada a cabo en Universidad de Barcelona, Barcelona.

# Recursos de evaluación inclusivos para la formación profesional

Marisa Laura Shocrón
*Shocrón, Marisa Laura. Thames 2263 Piso 2, Código Postal 1425, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.*

**Resumen**

Es importante velar por la inclusión de las personas con derecho a formarse y en consecuencia garantizar entornos inclusivos. Un medio de transformar la teoría en práctica, los datos en acción, es informarse, observar la realidad, su evolución y transformarlo en hechos concretos de aplicación social. Plantearse la empleabilidad desde el conocimiento de las competencias, habilidades y talentos. Identificar conceptos claves relacionados con las buenas prácticas en el modelo de aptitudes y estrategias vinculadas con el aprendizaje inclusivo. Dados los avances tecnológicos y de la comunicación, se plantean recursos alternativos innovadores de evaluación con el fin que los grupos más vulnerables no sean sujeto de exclusión social y en especial en el marco educativo, formativo y laboral. El experto debe evaluar al aprendiz a partir del análisis de su desempeño y no bajo el formato de los resultados obtenidos. El objetivo es facilitar la definición del talento, sus destrezas, habilidades e intereses. Un método de evaluación inclusivo fomenta las buenas prácticas a partir del intercambio y construcción del conocimiento, promueve la participación activa durante el proceso de evaluación y la mejora en la cualificación del futuro profesional en todas las áreas de desempeño.

*Palabras clave*: evaluación; inclusión; talento; habilidades; construcción del conocimiento.

**Abstract**

As the inclusion of individuals with right to education is of utmost importance, ensuring an inclusive environment is vital as well. A way to translate theory into practice and turn data into action is to observe reality and its evolution and transform it into socially applicable actual deeds, assessing employability from the knowledge of competencies, skills and talents, and identifying good-practice related key concepts within the model of abilities and strategies linked to inclusive learning. In the current context of technology and communication development, innovative alternative assessment resources are raised to avoid the social exclusion of the most vulnerable groups, especially within the education, training and labour framework. Learners should be evaluated on the basis of performance rather than outcomes obtained. The purpose sought is to facilitate the identification of gifts, skills, abilities and interests. An inclusive assessment method encourages good practices based on knowledge construction and interchange, and fosters active participation during the assessment process and the improvement of qualifications of the future professional in all areas of performance.

*Key words*: assessment; inclusion; talent; skills; construction of knowledge.

# 1. Introducción

En las últimas décadas se generó un cambio importante en el paradigma del concepto de discapacidad e integración social, ya que en la actualidad se habla de las capacidades de las personas y no de sus "discapacidades", surgiendo el cambio a partir de la interacción con el medio social, en busca de su autonomía, integración social e igualdad de derechos y obligaciones.

La Organización Mundial de la Salud aplica la perspectiva social en el concepto de discapacidad, considerando que es la misma sociedad la que establece la limitación al acceso y por ende la exclusión.

Uno de los principales desafíos se centra en la incorporación del concepto de autonomía y autodeterminación de la persona con discapacidad a partir de la óptica del Estado, las propias familias, organizaciones educativas y ámbitos sociales en general.

Cobra importancia la difusión, comunicación y visibilización como elemento del conocimiento y del reconocimiento de la diversidad en la aplicación de las competencias.

En el Artículo 9 de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad se define uno de los grandes temas, "la accesibilidad", en referencia a asegurar el acceso al entorno físico, social, educativo, formativo, laboral, a los sistemas de comunicación y a la tecnología de la información.

Los problemas de accesibilidad constituyen en la actualidad un factor importante de riesgo de exclusión.

La Convención sobre los derechos de las Personas con discapacidad en su artículo décimo segundo, se refiere a la definición de capacidad jurídica, que no encuadra sólo al individuo sujeto de derechos y obligaciones sino también a la instancia de obrar, esto es, tanto el goce de derechos como el ejercicio resultante de los mismos.

La educación debe basarse en el enfoque de competencias, éstas reflejan los conocimientos, saberes previos, habilidades, capacidades y aptitudes con que cuenta una persona. En ellas nos diferenciamos y su uso adecuado define el perfil del ser proactivo.

La formación debe basarse en las competencias transversales, tales como; habilidades de comunicación, capacidad de organización y planificación, el pensamiento estratégico, el trabajo en equipo, empatía, entre otras. Todas ellas fundamentales para el desarrollo en cualquier ámbito de formación profesional.

El mercado laboral es el que impone el perfil del profesional, es por ello que resulta imprescindible la propuesta en la generación de cursos de formación inclusivos, que relacione y vincule los aspectos empresariales con las necesidades y aportes sociales.

Concluyendo que la formación en competencias transversales constituye una forma de comprometernos y ser consecuentes con los cambios sociales vigentes. Un sistema educativo y formativo flexible implicaría que se adapte al alumno y no a la inversa, de lo contrario el resultado generado es de marginación y desigualdad.

## 2. Estado de Situación

En los inicios del siglo pasado se implementaba la idea de una educación para todos, pero generando para ello un sistema educativo paralelo por medio de centros especiales alejados de la educación normalizada y en algunos casos hasta en zonas alejadas. Con lo que se concluye que el objetivo de integración social de dichos alumnos no se lograba.

Según Ainscow (1990) se detectaba un enfoque pesimista de la educación especial, ya que se segregaba a un grupo de alumnos diferentes, con la necesidad de una "educación especial" que no podían insertarse en la población escolar "normal", como consecuencia de sus propias deficiencias.

Fines de los años 60 se produce un cambio muy importante relacionado con los derechos humanos, a partir de lo cual surge el concepto que todos los ciudadanos tienen derecho a llevar una vida normalizada en la sociedad, esto hace que los padres luchen para que sus hijos no se encuentren excluidos del sistema educativo ordinario, y ello representó los inicios de la integración escolar.

Según UNESCO, 1994, afirma que el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, es a través de las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, en busca de una sociedad en la que se implemente una educación para todos.

Se cambia el concepto de integración escolar por el de inclusión, ya que, al propiciar la igualdad de derechos hacia la formación, debería ponerse atención en la generación de recursos, apoyos que den respuesta a la diversidad y enfatizar el valor que emana a partir del cambio en el sistema educativo y el enriquecimiento a nivel comunidad y social que ello implica.

La inclusión educativa sólo se materializará en la medida que surja naturalmente un compromiso a partir de los docentes o formadores, alumnos, orientadores, familia, directivos quienes con responsabilidad deberán participar en forma colaborativa en el accionar cotidiano de la institución educativa, como ámbito no sólo formativo sino también de desarrollo social.

Al referirnos al concepto de inclusión se debería tomar conciencia que los ámbitos educativos deben ser los inclusivos, para lo cual es necesario como primera instancia modificar y eliminar preconceptos, actitudes negativas, estereotipos y conductas perjudiciales hacia la diversidad.

Es fundamental concientizar a la ciudadanía, a los formadores y docentes que todos somos responsables ante la inclusión y a la igualdad de derechos de formarse. Para ello es importante luchar por una educación inclusiva de calidad, analizando, visibilizando y eliminando aquellas barreras que limitan la igualdad de oportunidades para su desarrollo, entendiéndose por barreras de accesibilidad, tanto aquellas que son de índole material como humanas.

Es una realidad la falta de información entre los profesionales de la educación respecto al concepto de inclusión educativa. En general se orienta y relaciona con problemas edi-

licios, de infraestructura escolar y en pocos casos se relaciona con la falta de formación e información de los docentes y formadores con relación a la temática. Concluyendo que se han logrado más avances a nivel social que académico.

En orden a la experiencia vivida en ámbitos educativos inclusivos se podría enumerar algunas de las características que se deben brindar:

- ✓ Apoyo académico y social.
- ✓ La aceptación y el concepto de pertenencia comunitaria.
- ✓ La importancia de las relaciones personales
- ✓ Considerar a padres y profesores como unidades de aprendizaje válidas y necesarias.
- ✓ La aceptación de las diferencias y la riqueza del intercambio de saberes a partir de las mismas.
- ✓ La formación y apoyo permanente de los docentes.
- ✓ Cambios de filosofía y estrategias de enseñanza.

En muchos casos se habla de escuelas o ámbitos educativos inclusivos, pero aún en estos casos la mayor dificultad es la interacción social entre el grupo de compañeros de estudios cualquier sea el nivel de referencia. Cuando se trabaja con personas con discapacidad la situación que acarrea una mayor preocupación es la actitud y preconceptos del resto de los alumnos, docente, y padres en quienes se percibe una ausencia de formación y de concientización hacia la diversidad.

En concordancia con lo manifestado es importante resaltar los dichos de Gardner

> *"El conocimiento sólo puede surgir si los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse a problemas auténticos: utilizar las destrezas de forma apropiada y en ámbitos verosímiles; de elaborar proyectos, solos y en forma cooperativa; de recibir retroalimentación sobre estos empeños y, por último, de convertirse en pensadores ávidos y productivos"* (Gardner, Howard 2000).

## 3. La evaluación como recurso inclusivo

En línea con lo mencionado es imperiosa la necesidad de un cambio en los ámbitos educativos y formativos relacionados con la inclusión, la visualización y compromiso ante la diversidad. Eso será posible en la medida que se tome conciencia de un cambio en el concepto de evaluación.

Básicamente el aprendiz debe adquirir habilidades y competencias tales como la utilización de recursos formativos y la autonomía para interactuar en grupos sociales.

Un equipo de profesionales multidisciplinarios serán los responsables de su implementación. El seguimiento debe ser continuo, con la intervención del especialista en las diferentes etapas en conjunto con la familia, docentes, formadores, e instituciones educativas dentro de una comunidad participativa en los diferentes proyectos.

En la actualidad se suele mencionar que determinadas instituciones educativas son de carácter inclusiva y de esta forma se pretende lograr un reconocimiento social y organizacional a nivel nacional e internacional, pero es fundamental desarrollar, explicar y definir por qué lo son.

Es en este punto en el que debemos tratar el tema relacionado con el concepto de "aulas inclusivas" más que de instituciones inclusivas.

El concepto de inclusiva habilita ser parte de algo, formar parte del todo y a no ser excluido bajo ninguna circunstancia.

El desarrollo de habilidades debe ser el eje principal de la educación dentro del aula, combinados con la motivación al aprendizaje, la creatividad, el planteo de situaciones o problemas, y fundamentalmente la motivación hacia el trabajo intelectual.

Debe estimularse a la diversidad de opiniones, a que no todo debe resolverse bajo una única estructura de pensamiento.

Debe motivarse al trabajo en equipo, y ante la mayor diversidad de sus integrantes, se logrará mejor nivel y estructura de conocimiento.

### *3.1. La evaluación en la actualidad*

La evaluación tiende a ser impuesta bajo un formato y criterio excesivamente rígido, no le permite a la persona ser evaluada para demostrar su talento ni la evolución en el razonamiento. Es homogéneo y cuantitativo en la mayoría de las instituciones educativas y en los diferentes niveles de escolaridad y formación.

Ello genera uno de los inconvenientes más importantes, el alumno estudia para aprobar y en ello insume la mayor parte de su esfuerzo durante su formación. En muy pocos casos la metodología de evaluación es por procesos de aprendizaje y en aquellas oportunidades en que se plantea suele suceder que,

- El alumno reclama un resultado cuantitativo, ya que se encuentra desorientado en su evaluación.
- Cuando no es numérica el reclamo consiste en exigir un mayor detalle de su composición, aduciendo una gran subjetividad del docente.
- Hay situaciones en las que se plantea la evaluación de manera continua y formativa pero la normativa institucional solicita que no obstante ello, debe generarse una evaluación final escrita, unificada o como suele denominarse estandarizada.

Es fundamental que se complemente al resultado numérico del informe de evaluación con la información cualitativa y descriptiva. Para ello es recomendable definir claramente los objetivos a cumplir en cuanto a avances y dificultades a concretar por el aprendiz, esto se visualiza más en la escolaridad inicial y en algunos colegios secundarios en el que si bien se implementa una nota numérica se definen brevemente habilidades, destrezas, actitudes y competencias logradas o a lograr.

En cuanto a ello en muchos casos se establecen estos objetivos, pero al no aplicarse estrategias metodológicas que respondan a la enseñanza- aprendizaje como proceso continuo y formativo, se genera una modalidad de evaluación mixta sin haber aplicado los recursos oportunos para su logro.

En el ámbito universitario se continúa utilizando exclusivamente el método cuantitativo de evaluación, lo cual hace que las nuevas generaciones de profesionales lo adopten como si fuese la única modalidad de evaluación genuina.

### *3.2. Evaluación, aprendizaje e inclusión*

El concepto de aprendizaje debe integrarse con la evaluación, esto es que la evaluación forma parte del aprendizaje.

Antonia Casanova (2011) textualmente expresa*: "Evaluar es un proceso de obtención sistemática de datos, que ofrece información continua acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, permite valorar lo conseguido y, en consecuencia, tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje";*

Resulta fundamental comprender que es necesario contar con un modelo de evaluación, cualitativo, continuo, formativo, flexible y que brinde la posibilidad del pensamiento equitativo

A modo de síntesis y sin duda alguna si comprendemos a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje no cabe otra posibilidad de la necesidad de incorporar el informe cualitativo como recurso continuo, fluido y permanente de evaluación

El alumno debe tener la posibilidad de demostrar su desempeño y la retroalimentación debe ser permanente y responsable asumiendo el docente una actitud empática y constructiva.

La evaluación debe complementarse con la autoevaluación por parte del aprendiz, representando dicha habilidad un elemento enriquecedor del desarrollo y del crecimiento.

Por el contrario, nos encontramos dentro de una cultura en la que la evaluación y la calificación forma parte del centro de aprendizaje. Un profesional bien cualificado es aquel que ha logrado una mayor puntuación en su práctica, sin analizar los caminos recorridos para lograrlo, esto hace que exista una gran falencia en la importancia que implica el intercambio del conocimiento e ideas.

El estudiante o profesional debe dejar de sentirse juzgado por el experto, quién debe analizar su desempeño y no su condición de individuo.

Paralelamente a ello, es relativamente escasa la autocrítica y la importancia que implica la autoevaluación de lo logrado y del aprendizaje a partir del error, incentivando el autoconocimiento, sus saberes, sus debilidades y fortalezas.

En concordancia con lo expuesto es fundamental el valor agregado que implica una retroalimentación oportuna, consciente y específica, enfatizando aquello que se ha re-

suelto correctamente e indicando aquello que puede mejorarse en su ejecución. Dicha devolución es clave, es la visión externa sobre su trabajo y le permite replantearlo en un proceso interno de decisión.

El experto describirá con claridad y simpleza el desempeño, indicándoles el criterio aplicado, pensando en conjunto el diagnóstico y motivándolo de esta manera a planificar, a analizar escenarios alternativos para visualizar ventajas y desventajas del camino elegido.

Para complementar lo expuesto debemos remarcar también la oportunidad de aprendizaje a partir de a coevaluación entre pares, es poco lo utilizado en los ámbitos de estudios, pero de gran riqueza para el intercambio de conocimientos y la construcción de ideas.

La evaluación plena, real y auténtica se basa en aquella que le permite al estudiante-profesional a planificar en base a la propuesta realizada, a trabajar sobre el mismo, autoevaluar, consultar con pares, revisar y definir el plan de acción, la implementación y medición de los resultados obtenidos.

Reconocer e identificar en cada momento de la evolución educativa y formativa de las personas en relación a la evaluación cualitativa, conlleva directamente al desarrollo de la persona como alumno, aprendiz y futuro formador.

Debe referirse al concepto evolutivo y de mejora permanente en los procesos de aprendizaje en los diferentes niveles, pudiendo afirmar que la mejora en los procesos en todos los casos genera naturalmente una mejora en los resultados.

Un método de evaluación inclusivo fomenta las buenas prácticas a partir del intercambio y construcción del conocimiento, promueve la participación activa durante el proceso de evaluación y la mejora en la cualificación del futuro profesional en todas las áreas de desempeño.

Los principios de una evaluación inclusiva son aquellos que apoyan la enseñanza-aprendizaje para todos y es por ello que debe implementarse un modelo de evaluación que resulte válido, eficiente y adecuado para:

- Conocer el perfil del aprendiz
- Reconocer sus habilidades, destrezas y debilidades.
- Adaptar la forma de enseñar a la de aprender.
- Estimular los avances logrados a las posibilidades individuales.
- Replantear programas y Curriculum de estudio.
- Capacitar y perfeccionar al formador en forma continua.
- Atender a la diversidad del aprendiz considerando sus capacidades, cultura, intereses, posibilidades y contextos sociales en busca de lograr una vida digna en la sociedad.
- Fomentar en el docente y en el estudiante una idea innovadora de creación del conocimiento.

Debe asumirse que no se debe ir en busca de la homogeneidad y que la diversidad responde a una realidad de la sociedad actual. Al responder a los interrogantes de qué y cómo evaluar se podría definir un nuevo modelo educativo inclusivo de calidad. Por último, cabe hacer una breve referencia al impacto que generan las evaluaciones externas en la educación inclusiva.

Por medio de dichas evaluaciones se estandariza el aprendizaje, convirtiéndose en un elemento más de homogeneización del mismo, sumado a que se carga al alumno con la responsabilidad de demostrar el nivel de aprendizaje logrado dentro de parámetros generales impartidos.

Si bien a partir del análisis de sus resultados, se obtienen datos importantes relacionados al conocimiento global del aprendizaje en una zona o país y en consecuencia definir las modificaciones necesarias para su mejora, el aspecto negativo a considerar es que se muestra un estado de situación a un momento dado y no en su evolución. Los docentes deben invertir mucho tiempo para preparar a los alumnos para responder satisfactoriamente a dichas pruebas. Concluyéndose que una vez más se estudia para "aprobar" y no para aprender y formarse.

La propuesta de recursos de evaluación inclusivos dependerá de la apertura del pensamiento de los especialistas y formadores. En cuanto a las formas de evaluación debería plantearse:

- Qué y cómo se va a evaluar considerando que la norma es la diversidad y no la homogeneidad.
- Diseñar modelos de evaluación que beneficien el proceso y el compromiso en el aprendizaje.
- Implementar y proponer el "diseño universal del aprendizaje" por medio del desarrollo de actividades y materiales educativos de manera que todos los individuos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables a pesar de que tengan diferencias importantes entre sí.
- Conjugar un conjunto de recursos que combinados se orienta hacia el objetivo de facilitar la definición del talento, sus destrezas y habilidades, con el uso del trabajo colaborativo, dominio de la tecnología, competencia emocional, autonomía y la valoración de las diferencias.
- Identificar conceptos claves relacionadas con las buenas prácticas incorporando nuevos recursos de evaluación inclusiva que logren evaluar procesos y perfeccionarlos.
- Relacionar el error y la dificultad como elementos válidos y necesarios en el aprendizaje y en la construcción del conocimiento.

# 4. Conclusión

La inclusión implica un compromiso por parte de la sociedad en su conjunto, y la responsabilidad de la comunidad de ir en busca de la igualdad de oportunidades educativas y formativas.

Es necesario velar por la no exclusión de cualquier persona con derecho a formarse, no deben perderse de vista a aquellas personas que por diferentes motivos se encuentran en una situación de vulnerabilidad, y en ello se debería trabajar con más esmero para asegurar entornos inclusivos garantizando la participación de la totalidad de los ciudadanos.

Dentro del marco de la globalización y de la revolución de las comunicaciones, la búsqueda de recursos no exclusivos es fundamental, es por ello que la ausencia de la tecnología no debe transformarse en un nuevo elemento de exclusión social

Si el objetivo buscado es la inclusión de personas en todas las etapas de formación, el formador debe poder lograr:

- ✓ Definir el talento del aprendiz.
- ✓ Asumir una actitud responsable en el aprendizaje.
- ✓ Promover la participación activa del alumno en el momento de la evaluación, ya sea a partir de la autoevaluación, evaluación entre pares y el monitoreo permanente del especialista.
- ✓ Permitir asesorar y orientar al aprendiz de acuerdo a sus intereses y capacidades.
- ✓ Definir la importancia que tiene el estudio y la investigación en la construcción del conocimiento.
- ✓ Compartir información a fin de perfeccionar la idea y su aplicación.

El éxito o fracaso de la inclusión dependerá de la colaboración y del compromiso de la sociedad en general, de todos y cada uno de los que forman parte del sistema educativo, del estado, de las organizaciones escolares, las autoridades y profesionales de la educación, las familias, investigadores y formadores. Debiendo asumir como necesidad imperiosa promover una mayor participación de la familiar durante el proceso educativo.

Una evaluación que parte de la igualdad de los aprendices, de la unificación y cuantificación del aprendizaje, nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva.

Es imprescindible cambiar el modelo de evaluación y en forma inmediata. La respuesta al por qué es muy sencilla, la estructura del aula y de los programas de estudio no se condicen con el contexto. El estado, la escuela, los organismos que fiscalizan a las escuelas, supervisores, organismos educativos y docentes deben formar parte de dicho cambio.

Los docentes y formadores deben contar con una capacitación permanente y acorde a las necesidades del contexto y de la realidad social. Puntualizando la necesidad de igualdad de derechos y oportunidades en aquellos sectores de mayor vulnerabilidad cuya dificultad de inclusión se relaciona con problemas actitudinales impuestos por la sociedad y por las personas que integran el ámbito laboral.

Si comprendemos por competencias a los conocimientos, habilidades, capacidades y aptitudes con que cuenta una persona, no todos somos iguales y es por ello que el reconocimiento de ellas tanto en sus fortalezas como en sus debilidades, permitirán su desarrollo para que se transformen de un obstáculo en una oportunidad.

# 5. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Anijovich, R; González, C. (2014). *Evaluar para aprender. Conceptos e Instrumentos*, Buenos Aires (Argentina): Ed. Aique Educación.

Camilloni, A; Celman, S; Litwin, E; Palou de Maté M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires (Argentina): Ed Paidós.

Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M. A (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 4, Número 1 http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf

Convención 61/106 sobre los derechos de las personas con discapacidad (13/12/2006) https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/

Declaración Universal de los derechos humanos. http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deben aprender*. Barcelona: Paidós.

Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, el 20 de diciembre de 1993. http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm

Porter Gordon. *Puesta en práctica de la Educación Inclusiva*. Ponencia. Conferencia San Sebastián, España. 2003. http://studylib.es/doc/7544938/puesta-en-pr%C3%A1ctica-de-la-educaci%C3%B3n-inclusiva.-gordon-porter

Ruiz M. V., y Saorín J. M. (2014). La Evaluación Auténtica de los Procesos Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774107&orden=1&info=link

Verdugo, MA. (1994). Evaluación y clasificación. En M. A. Verdugo (Comp.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.

# Facilitación de los procesos de acogida de ciudadan@s inmigrantes a través del diseño participativo de aplicaciones móviles

Gros, B.[1]; Ayuste, A.; Escofet, A.; González, O.;
Llobet, M.[2]; Payá, M*.; Sancho, J.; Zhang, C.

[1]*Facultad de Educación Universidad de Barcelona. Pº Valle de Hebrón 171. Barcelona 08035. España.*

[2]*Unidad de Formación e Investigación de Trabajo Social. Universidad de Barcelona. Pº Valle de Hebrón 171. Barcelona 08035. España*

**Resumen**

En la sociedad globalizada y tecnológica, el manejo de Internet ha dejado de ser un recurso o posibilidad para devenir una necesidad, cuando no causa de exclusión social. Cada vez son más los trámites administrativos que requieren de ese manejo. Es por ello que, desde hace un tiempo, los trabajos en torno al fenómeno migratorio incluyen el estudio del acceso y manejo de Internet por parte de este colectivo y, más recientemente, del uso de las tecnologías móviles y digitales. En la presente comunicación presentamos resultados parciales de un proyecto de investigación dirigido al empoderamiento de ciudadanos migrantes para facilitar los procesos de inclusión en la sociedad de llegada a través precisamente de Internet y aplicaciones móviles a tal fin desarrolladas. Para ello, la investigación trabaja con cinco entidades y con las personas a las que atienden a través de la metodología de diseño participativo. Ello quiere decir que ambos agentes, entidades y usuarios, participan en todas las fases de investigación (investigación contextual, diseño, rediseño y evaluación), interesando no sólo sus consideraciones acerca del producto, sino los procesos de reflexión y comprensión que se generan a partir de la actividad de codiseño y que producen aprendizajes en todos los participantes.

*Palabras clave:* Migración; ciudadanía; participación; inclusión; tecnologías.

**Abstract**

In the globalized and technological society, the management of the Internet is not only a resource or possibility but a necessity if it does not cause social exclusion. More and more administrative procedures require this management. That is why researches on the migration phenomenon have included the study of Internet access and management by this group and, more recently, the use of mobile and digital technologies. In this

1 Autora para correspondencia: Montserrat Payá; mpaya@ub.edu

communication we present partial results of a research project aimed at the empowerment of migrant citizens to facilitate the processes of inclusion in the arrival society through precisely the Internet and mobile applications developed to that end. To do this, the research works with five social organizations and with the people they attend through the participatory design methodology. This means that both agents, organizations and users, participate in all phases of research (contextual research, design, redesign and evaluation), interesting not only in their design considerations but also in the processes of reflection and understanding that are generated from the activity of codesign and that produce learning in all the participants.

*Keywords:* Migration; citizenship; participation; inclusion; technologies.

# 1. Introducción

Los estudios y trabajos en torno al fenómeno migratorio tendentes a facilitar una mayor integración en la sociedad de llegada y posibilitar auténticas oportunidades de mestizaje cultural (Segarra, Traver y Lozano, 2015), se articulan desde el acceso y manejo de Internet y, más recientemente, desde el uso de las tecnologías móviles (portátiles, tabletas y smartphones). La sociedad red ha cambiado las maneras de estar en el mundo y de aprender, acercándonos cada vez más a esa "sociedad de saberes compartidos" (UNESCO, 2012) que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) propician, aunque también pueden ser causa de exclusión: los efectos de la llamada "brecha digital". En el ámbito de la migración, como en cualquier otro de carácter social, está en juego el conseguir que las TIC sean realmente escenario de oportunidades y no otro factor de exclusión social (Olivera, 2013).

El trabajo que aquí presentamos es producto de la investigación en curso "Empoderamiento de ciudadanos inmigrantes mediante el diseño participativo de plataformas sociales digitales (Apps4me)" (Proyecto I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (España). EDU2015-67332-P. 2016-2018; IP: Begoña Gros). Esta investigación se apoya en los resultados del Informe DIGCOMP de la Comisión Europea (Ferrari, 2012), que señalan la competencia de participación en las redes sociales como una de las vías para la construcción de ciudadanía y para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, y en los estudios en torno al segundo nivel de la brecha digital (Hargittai y Hsieh, 2013; Van Deursen y Van Dijk, 2014), para favorecer los procesos de inclusión (sociales, laborales, educativos) de las personas migradas. Su objetivo es codiseñar e implementar, con usuarios y entidades que trabajan con ellos, recursos tecnológicos que favorezcan el empoderamiento de las personas migradas.

# 2. Estado de la cuestión

Cuando una persona migra, las dos necesidades prioritarias que necesita cubrir son acceso a una vivienda y entrada en el mercado laboral. El teléfono móvil permite estar accesible sin tener un domicilio estable y es valorado por las personas migradas como una necesidad y no un lujo. Si, además, dispone de acceso a Internet (smartphone), las

necesidades que puede llegar a cubrir se amplían enormemente. Respecto al país de origen, cubre la de comunicación continuada y cercanía con su grupo familiar y de amigos, y el seguimiento de los asuntos de su país (política, deportes…). En relación al país de llegada, le permite mayores oportunidades de acceso al mercado laboral (consulta de webs de búsqueda de empleo, petición de horas para trámites en la administración pública…), así como formar parte de redes de iguales (comunidad del país de origen en el de llegada, grupo de padres del colegio…). Desde este marco, el fácil acceso a las tecnologías digitales puede ser la puerta a una nueva situación donde las posibilidades superen las limitaciones.

El programa Horizon 2020 de la Comisión Europea está trabajando en esta línea, apoyando proyectos de desarrollo de CAPS[2] (Collective Awareness Platforms for Sustainability and Social Innovation), con el propósito de despertar sensibilidad global, y aprovechar el potencial social y colaborativo de las TIC para el diseño de acciones y recursos que contribuyan a la mejora social en sentido amplio. Dentro de estos proyectos, queremos mencionar el proyecto MASELTOV[3] (2012-2015) (Mobile Assistance for Social Inclusion & Empowerment of Immigrants with Persuasive Learning Technologies & Social Network Services), que ha elaborado y evaluado una aplicación con diez servicios principales (herramientas de traducción, lugares de interés, fórum…) que, al tiempo que facilitan el aprendizaje del inglés para las personas migradas, las introducen en la cultura, usos sociales y funcionamiento de servicios en el Reino Unido. En nuestro contexto, la Universidad Pompeu i Fabra (Barcelona) y el Grupo de Tecnologías Interactivas ha desarrollado la aplicación QuesTInSitu: The Game[4], basada en el aprendizaje gamificado. Ofrece una serie de rutas que dan a conocer la población y su historia mediante un juego de preguntas y respuestas que se pueden resolver individualmente o en equipo. El portal Apps4citizens[5] y, dentro de él, más recientemente, el proyecto m4social[6], ofrecen aplicaciones y recursos digitales muy diversos que comparten unos mismos rasgos: contribuir a la mejora de la sociedad y ayudar a los ciudadanos (por la igualdad, contra la violencia de género…), trabajar por colectivos más vulnerables y potenciar la acción conjunta de la comunidad.

Son de mención obligada los proyectos de creación de aplicaciones móviles para trabajar en la intervención social con personas migradas. Refugee Aid App[7], por ejemplo, es otra aplicación con geolocalización dirigida a ellas, personas refugiadas y entidades a su servicio. Permite encontrar recursos en lugares próximos a donde se encuentran los usuarios en relación a las siguientes necesidades: alojamiento, alimentación y agua, servicios médicos, trámites legales y administrativos, familias y menores no acompañados. La plataforma es muy reciente, se sostiene y amplía mediante una campaña de micromecenaje, y opera ya en siete países (Reino Unido, Italia, Francia, Bélgica, Bulgaria, Eslovenia y Grecia).

---

2 https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/collective-awareness-platforms-sustainability-and-social-innovation-caps

3 http://www.maseltov.eu/

4 http://gti.upf.edu/questinsitu-the-game/

5 http://apps4citizens.org/

6 http://m4social.org/ca

7 http://refugeeaidapp.com/

Hay aún un segundo nivel de acción a través de las tecnologías, aquél que se articula desde la agencia de las personas migradas como constructoras de ciudadanía. Recogemos dos de ámbito internacional: Voz Mob[8] y el Proyecto Isabel (Ribeiro, Hernández, Muñoz; 2015). Voz Mob es una plataforma de blog que se dirige a personas latinas migradas en Los Ángeles para hacer sentir su voz y crear comunidad. También ofrece un espacio a aquellas entidades interesadas que trabajan en desarrollo comunitario. En una línea similar, y con un enfoque marcadamente educativo, el proyecto Isabel, financiado por la Comisión Europea y la EACEA (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural), se dirige a la formación de reporteros comunitarios (periodismo ciudadano) mediante la alfabetización mediática, promoviendo a su vez la inclusión social y la construcción de ciudadanía activa. Fue aplicado por diez organizaciones de seis países (Italia, Reino Unido, Turquía, Hungría, Alemania y España) que trabajan con personas que, por razón de edad o características físicas, psicosociales o culturales se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

## 3. Metodología

La investigación Apps4me se sitúa dentro de un paradigma de investigación sociocrítico, ya que pretende contribuir al cambio social a través del desarrollo de aplicaciones que faciliten la vida en la sociedad de llegada a las personas migradas, contribuyan a su empoderamiento y favorezcan procesos de construcción de ciudadanía. La metodología de investigación escogida es el diseño participativo o codiseño, de tradición escandinava (Robertson y Simonsen, 2012). Surgido en la década de los 70 en los países nórdicos y de la mano de sindicatos de empresas, informáticos e investigadores, esta metodología se caracteriza por centrarse en la perspectiva de los usuarios y trabajar colaborativamente con ellos en el desarrollo de soluciones o propuestas tecnológicas que les sean realmente útiles, al tiempo que la misma experiencia de participación potencia sus habilidades y creatividad, y produce aprendizajes. Sin embargo, no se trata "sólo" de colaboración o participación: la metodología de codiseño implica también procesos de investigación, reflexión y comprensión del objeto de estudio, procesos que se generan alrededor de las tareas mismas de codiseño que realizan los participantes (usuarios, entidades, informáticos e investigadores, en nuestro caso) que se constituyen como una comunidad. De esta forma, se supone que los productos que se obtengan serán más adecuados a las necesidades de los usuarios a los que se dirigen, más accesibles para un mayor número de personas y también más flexibles y adaptables al cambio o nuevas necesidades. En esta metodología, el proceso de investigación tiene un carácter cíclico e iterativo: se desarrolla a través de diversas iteraciones entre la obtención de los datos y el estudio de los mismos. En nuestro caso, planteamos tres iteraciones: (1) Diseño de escenarios sobre situaciones y necesidades, con las entidades y usuarios a los que atienden. (2) Análisis de recursos tecnológicos para dar respuesta a esas necesidades, con informáticos, especialistas en tecnologías de las entidades y usuarios interesados. (3) Presentación y evaluación de la utilidad de las aplicaciones codiseñadas, con los tres grupos de participantes mencionados anteriormente.

8 https://vozmob.net/es/sobre

Hasta el momento, hemos desarrollado la primera iteración y nos encontramos en fase de finalización de la segunda. Para el diseño de escenarios sobre situaciones y necesidades, realizamos seis entrevistas semiestructuradas y tres talleres. Se entrevistó a informantes clave de las cinco entidades que colaboran con nosotros, integrantes de la Red de acogida y acompañamiento para personas inmigradas en Barcelona[9]: Apropem-nos, EICA, Fundación Servei Solidari, Fundación Migra Studium y PROBENS. Los ejes temáticos en los que se centraron las entrevistas fueron: uso de redes sociales y aplicaciones móviles en la entidad, y necesidades en el aprendizaje del idioma y en el conocimiento del entorno y los recursos. Posteriormente se realizó también con ellas un taller dirigido a detectar necesidades, retos y potencialidades de las personas migradas, mediante un mapa de fuerzas, y elaborar escenarios concretos a partir de las dificultades y posibilidades detectadas.

Con los usuarios de cada una de las entidades participantes se realizaron dos talleres. El Taller 1, Mi móvil y yo, se dirigía a conocer el nivel de uso y apropiación de las personas migradas del móvil o Internet, a través de tres dinámicas. Participaron un total de 52 personas (16 mujeres y 36 hombres). El Taller 2, Retos y escenarios, se orientaba a describir situaciones de experiencia habidas en su proceso migratorio que hubieran supuesto una dificultad y diseñar algún tipo de recurso tecnológico que pudiera contribuir a su superación. En este caso participaron 27 personas (11 mujeres y 16 hombres). Los participantes provenían de 18 países diferentes, siendo los más frecuentes Marruecos, Pakistán y Bangladesh. El nivel educativo de los participantes oscilaba entre sin estudios primarios concluidos hasta estudios superiores completados. Ambos talleres siguieron un mismo protocolo, fueron conducidos por tres miembros del equipo investigador, apoyados en algunos casos por una persona de referencia de la entidad, y tuvieron una duración aproximada de dos horas. En la investigación se está siguiendo el código ético (1R800003099), por lo que a todos los participantes se les explicó el objetivo de la investigación, se les solicitó su participación, se les garantizó el anonimato y se les pidió el consentimiento informado.

## 4. Resultados parciales

Del análisis realizado (AA. VV., 2016) de las entrevistas a las entidades, se destaca que todas ellas disponen de ordenadores, programas y acceso a wifi libre, aunque los problemas de conexión son frecuentes. Hacen uso de Internet para darse a conocer a las personas usuarias y buscar la información que éstas les requieren. Ofertan también cursos de Informática y tres de las entidades realizan formaciones con gran apoyo de las TIC. Observan que todos los usuarios disponen de teléfono móvil, muchos smartphone, pero confiesan que, en general, no conocen bien el nivel de dominio que tienen del mismo, aunque han observado que suelen ser hábiles en el manejo de aplicaciones con uso social (Whatsapp, Facebook…), pero no en otros recursos como abrirse una cuenta de correo electrónico, adjuntar documentos o cumplimentar trámites. En general, consideran que las TIC son un potente recurso que debiera estar más integrado en los servicios que

9 http://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/es/xarxa1.html

ofrecen a la comunidad migrada, p.e., para el aprendizaje del idioma de la sociedad de llegada. Para ello, una parte importante de los y las profesionales desearían tener más formación, no tanto en competencias, como en el conocimiento y dominio de recursos o aplicaciones ya existentes. El hecho de que estas entidades necesiten del apoyo de las personas voluntarias para realizar sus funciones, entre las que los niveles de dominio de las TIC son muy variables, es señalado como otro obstáculo. Son pocos los profesionales que utilizan aplicaciones como el Whatsapp para dinamizar el grupo y algunos más los que lo utilizan como recordatorio de las sesiones o citas.

Las principales necesidades que surgieron de la realización del taller con entidades fueron: conocimiento del entorno; aprendizaje del idioma; ampliación de la formación básica; gestión de la administración electrónica; búsqueda de empleo; y constancia en los procesos de formación y participación iniciados. Como potencialidades se destacaron: características del colectivo, como la motivación; fuerza emprendedora; visión global del mundo; experiencia de diversidad cultural; conocimientos básicos de diversos idiomas; nuevas ideas de negocio y de vivir la ciudad; accesibilidad a la administración electrónica gracias al uso de dispositivos móviles; y las relativas a aplicaciones o redes sociales como Whatsapp y Facebook para generar interacciones y aprender el idioma de la sociedad de llegada. Los retos apuntados fueron tres: mejora del nivel formativo básico y de las competencias digitales; incorporación de las TIC como instrumento de aprendizaje (p.e., para el idioma); y simplificación de la navegación en las web oficiales e institucionales. Por su parte, ambos escenarios reflejaron la vulnerabilidad y complejidad de las situaciones de vida que atraviesa el colectivo; la falta de información y de recursos; y las dificultades para realizar trámites administrativos de gran importancia.

Mediante la clasificación de Google Play, se categorizaron las respuestas (179) del Taller 1 con usuarios/as, en relación a las aplicaciones que utilizan. Se encontró que una abrumadora mayoría de estas aplicaciones (117) correspondían a la categoría Comunicación, mientras que sólo 3 a Educación. Se procedió también a categorizar las respuestas relativas al uso que hacen de las aplicaciones mediante adaptación de la categorización propuesta por Van Deursen y Van Dijk (2014). De los 239 usos recogidos, casi la mitad (107) se orientaban a la Interacción social, 61 al Desarrollo personal (búsqueda de información y aprendizaje, organización laboral, personal…) y 35 a Ocio (juegos, música, vídeo, hobbies…).

En la realización del Taller 2 encontramos serias dificultades. Por una parte, el descenso de participantes. Por otra, la concreción de la actividad. Por esos motivos, en dos entidades el Taller 2 se orientó a un diálogo con los/las participantes sobre sus vivencias migratorias del que se pudo entresacar retos y obstáculos ya identificados, pero concretados en escenarios reales. Los que fueron elaborados por los usuarios/as de otras entidades hacían referencia a encontrar a una persona (paisano, vecino autóctono...) que les hiciera de acompañante para resolver sus situaciones (encontrar trabajo, darse de alta en los servicios de agua y electricidad). La barrera idiomática era transversal. Para superarla proponían aplicaciones de traducción a diversos idiomas en un principio como las ya existentes. La interacción en los grupos de trabajo permitió introducir nuevos elementos como el uso de imágenes, de colores… para permitir una rápida comprensión de las

posibilidades de la misma. Sería además una herramienta útil extendiéndola a otros ámbitos: solicitar el permiso de trabajo, de residencia, acceso a vivienda, visitas médicas… Sólo unos pocos talleres llegaron a la fase de diseño de prototipos. En otro sentido, es importante hacer notar que, en ambos talleres, la participación fue más activa entre los varones, mientras que a las mujeres les costaba más intervenir y en muchas ocasiones fue necesario dirigirse directamente a ellas para conseguirlo.

Las dificultades experimentadas en la consecución de los objetivos del Taller 2 nos condujeron a realizar una segunda fase de entrevistas con profesionales de las entidades. El objetivo era conocer ejemplos concretos de las actuaciones que realizan, la documentación y recursos que hacen servir, preguntas recurrentes que les dirigen los usuarios/as, desinformaciones recurrentes también contra las que han de batallar… Las entidades nos informaron acerca de que la consecución de ciertos trámites (de empadronamiento, permiso de residencia, etc.) era objeto de gran preocupación e interés por parte de los usuarios y que en su asesoramiento destinan buena parte de su horario de atención. También pudimos elaborar con ellas una batería de preguntas que les dirigen y vías para darles respuesta que ellas, las entidades, utilizan. Ello nos ha permitido poder optar con seguridad acerca de la herramienta tecnológica que diseñar y de su contenido: un bot (preguntas / respuestas) que acompaña al usuario/a para realizar cuatro trámites: obtener el empadronamiento, la tarjeta sanitaria, el permiso de residencia y/o la nacionalidad. Las entidades lo podrán subir a su página web, emplearlo en sus intervenciones en el día a día y ofrecerlo al usuario/a. Actualmente, hemos acabado su prototipado y lo estamos presentando a entidades y usuarios/as para su primera evaluación y subsiguiente mejora.

## 5. Primeras conclusiones

Las tecnologías se hallan presentes en el día a día de las personas migradas y de las entidades que trabajan con ellas. La información recogida hasta el momento avala el uso generalizado de las tecnologías móviles por parte de las personas migradas y un buen dominio de las aplicaciones, especialmente las centradas en interacción social. Los ámbitos de uso que hacen de las tecnologías no parecen diferir de los de la población autóctona: predominan los usos sociales, orientación y geolocalización, gestión cotidiana y ocio y entretenimiento. Hay poca apropiación de los recursos vinculados a desarrollo personal y profesional, que parecen estar asociados con el nivel educativo y la competencia tecnológica. Obviamente, el factor económico es un poderoso condicionante.

Las entidades, de manera espontánea, van haciendo un uso cada vez más integrado de las TIC, pero es constante la percepción acerca de que deberían estar más presentes. La falta de profesionales y de tiempo que dedicar a su formación explica que no puedan avanzar al ritmo que les gustaría. La abundancia de recursos tecnológicos es una fortaleza, pero potencial, dado que no pueden destinar tiempo a conocerlos y seleccionar los más apropiados. Son conscientes de la importancia de conseguir que las personas con las que trabajan posean una buena competencia tecnológica para seguir con su proyecto

migratorio, acceder a recursos y entrar en el mercado laboral. Y también lo son de los condicionantes económicos a la base de los recursos digitales: el gasto que supone contratar acceso a Internet, usar datos móviles, disponer de un dispositivo ágil… Por ello no sólo ofrecen espacios, ordenadores y wifi de acceso libre, sino que facilitan información sobre otros puntos de la zona con los mismos servicios. Pero es evidente que no pueden solas y que se necesita un enfoque sistémico, que incluya políticas sociales, educativas y de construcción de comunidad, para superar los condicionantes.

Entidades y usuarios/as coinciden en destacar el reto del aprendizaje del idioma de la sociedad de llegada y no sólo para las personas que inician su proyecto migratorio, sino también para aquellas que llevan varios años residiendo entre nosotros y que, por circunstancias diversas, aún no tienen un nivel de dominio suficiente. Reto aún más complejo cuando interactúa con las web oficiales que informan acerca de cómo realizar sus trámites. En el acceso al mundo laboral, se constata la necesidad de tener más competencias tecnológicas. La preocupación por obtener el permiso de residencia o la nacionalidad es otro gran reto. A todos ellos están respondiendo las entidades.

El colectivo de personas migradas es muy heterogéneo, aunque presentan necesidades comunes. Por ello, y tratándose además de necesidades básicas, sería deseable que las herramientas tecnológicas se dirigieran a facilitar la satisfacción de las mismas. Ello ha ocurrido ya con la necesidad de aprender el idioma de la sociedad de llegada: son múltiples las aplicaciones y recursos que ofrecen servicios de traducción y que las personas migradas usan tanto en contextos formales como informales y algunas de ellas con un especial énfasis educativo. Por otra parte, parece también preferible que el desarrollo en esta línea se oriente hacia el diseño de aplicaciones en vez de recursos en red, y que éstas sean de manejo sencillo, intuitivo, visual y no ocupen mucha memoria. La idea de hacer un repositorio de recursos que satisfagan necesidades concretas, preguntas o primeras grandes dudas, que esté al alcance de la mano de los usuarios/as, pero que pueda servir también en el trabajo del día a día de las entidades es la que ha emergido de nuestra investigación y en la que actualmente estamos trabajando.

## 6. Agradecimientos

Agradecemos a los participantes en los talleres y entidades su interés y aportaciones. También al Ministerio de Economía y Competitividad la financiación otorgada.

## 7. Referencias

AA. VV. (2016). *Apps4me. Empoderamiento de ciudadanos inmigrantes mediante el diseño participativo de plataformas sociales digitales.* Informe de actividad del primer año. EDU2015-67332-P. 2016-2018. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108643/6/Apps4me_Informe%20activitat%20any%201-1.pdf [recuperado: 18 de septiembre 2017]

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Sevilla: JRC-IPTS. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116 [recuperado: 10 de abril 2017]

Hargittai, E. y Hsieh, Y. P. (2013). Digital Inequality. En W. H. Dutton (Ed.). *The Oxford Handbook of Internet Studies* (pp. 129-150). Oxford, UK: Oxford University Press.

Olivera, N. (2013). La e-migración: un nuevo espacio para pensar la retórica de la integración en las políticas migratorias. *Icono 14.* 11(1), 233-261.

Ribeiro, Mª T., Hernández, Mª J. y Muñoz, J. M. (2015). Aprendizaje informal, alfabetización mediática e inclusión. Descripción de una experiencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.* 19 (2), 75-91.

Robertson, T. y Simonsen, J. (2012) Challenges and opportunities in contemporary participatory design. *Design Issues*. 28(3), 3-9.

http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/DESI_a_00157#.WO0c4bi4bDc [recuperado: 11 de abril 2017].

Segarra, T., Traver, J.A. y Lozano, M. (2015). Sáberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: las misiones interculturales, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.* 19 (2), 165-183.

UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación.* http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002184/218409S.pdf [recuperado: 7 de abril de 2017].

Van Deursen, A. J., y Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New media & Society.* 16 (3), 507-526.

# La competencia ciudadana en la modernidad líquida

Micaela Sánchez Martín[1], Cristina González Lorente, Javier Pérez Cusó, Natalia González Morga, Mirian Martínez Juárez, Pilar Martínez Clares
*Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, España*

**Resumen**

En la era de la "modernidad líquida", repleta de realidades flexibles donde apenas hay un espacio para verdades absolutas y conocimientos sólidos, la educación se mantiene estática, como señala Bauman (2009). Cuando el mundo se encuentra en continuo cambio y constante evolución, la educación debería ser lo bastante rápida para unirse a este. En esta "educación líquida" la competencia para la participación ciudadana debe tener un protagonismo relevante. Se requiere una reflexión profunda sobre la acción educativa y centrarse en los cuatro aprendizajes esenciales propuestos por Delors (1996), los relativos a: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser,* pero, sobre todo, *aprender a vivir juntos.* Esta comunicación presenta una propuesta de acción sobre competencias para la participación ciudadana, con objeto de dar respuesta a qué conocimientos, habilidades y actitudes ha de desempeñar un ciudadano en una sociedad democrática. Se parte de las distintas fases implicadas en la identificación, desarrollo y evaluación de la competencia y, a través de un proceso gradual y sistemático, se presenta una propuesta de acción, en forma de buena práctica que contribuye a una participación ciudadana responsable, crítica y libre que favorece nuevas y mejores formas de vida y convivencia.

*Palabras clave:* Competencia para la ciudadanía; cambio; educación líquida; buena práctica.

Abstract

In the era of "liquid modernity" full of flexible realities where there is scarcely a space for absolute truths and solid knowledge, education remains static, as Bauman (2009) points out, when the world is in constant change and constant evolution, education should be fast enough to keep up. In this "liquid education" the competition for citizen participation must have a relevant role. It requires a deep reflection on the educational action and focus on the four essential things to learn proposed by Delors (1996), specifically the ones related to: learning to know; learning to do, and above all learning to be and to live together. This communication presents a proposal for action on competencies for citizen participation in order to respond to what knowledge, skills and attitudes a citizen

1 Micaela Sánchez Martín:
Correo electrónico: micaelasmartin@um.es

should know in a democratic society. It starts from the different phases involved in the identification, development and evaluation of the competencies through a gradual and systematic process. A proposal of action is presented in the form of good practice that contributes to a responsible, critical and free citizen participation that favors new and better forms of life and coexistence.

*Keywords:* Competence for citizenship; change; liquid education; good practice.

# 1. La educación: un pilar fundamental para la adquisición de competencias de participación ciudadana

En el mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), donde lo único que permanece es el cambio, se necesita una educación lo bastante rápida para transformarse y desarrollarse en paralelo al avance social. Bauman (2009) describe que estamos en la era de la "modernidad líquida", repleta de realidades flexibles, donde apenas hay espacio para verdades absolutas y conocimientos sólidos, en el que la educación es una "acción continua de la vida" (Lifelong Learning), donde lo importante es formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, para así ser capaces de controlar el futuro de su entorno y el suyo propio.

Ante la educación líquida, donde la competencia para la participación ciudadana debe tener un protagonismo relevante, se requiere una reflexión profunda sobre la acción educativa desde los cuatro aprendizajes esenciales propuestos en el informe *La educación encierra un tesoro* de Delors (1996): "Aprender a conocer", "Aprender a hacer", "Aprender a ser", pero, sobre todo, "Aprender a vivir juntos", para desarrollar la percepción de la diversidad que abre la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, es decir, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y la paz.

En este contexto incierto y cambiante es preciso reflexionar sobre el sentido de la educación como agente de socialización, de forma que apostar por la defensa de los derechos y la igualdad no debe ser una propuesta, sino un imperativo y reto de acción. En este sentido, O´Shea (2003) subraya la existencia de una doble extensión del término ciudadanía, concretamente se refiere a la dimensión jurídica y sociocultural. En la primera de ellas hace alusión al status propio de aquella persona que goza del reconocimiento legal de sus derechos y deberes y, en la segunda, al rol que la persona desempeña, es decir, a los valores y pautas de comportamiento en relación con los otros miembros de la comunidad de la que forma parte (Puig-Gutiérrez y Morales-Lozano, 2015).

Para García del Dujo y Mínguez (2011, p. 269) "ser ciudadano hoy es, ante todo, vivir y convivir con el entorno, donde resulta inevitable e imprescindible la presencia del otro y de lo otro", de forma que educar para la ciudadanía es una necesidad imperiosa e incuestionable en un mundo cada vez más heterogéneo.

Ante esta panorámica se realiza una propuesta de acción sobre competencias para la participación ciudadana, con objeto de dar respuesta a qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes ha de desempeñar un ciudadano en una sociedad democrática.

Se analiza el estado de la cuestión en el contexto español, evidenciándose que la educación es el pilar en el que debe sustentarse dicha competencia desde todos sus niveles. Se presenta dicha propuesta en forma de buena práctica que contribuye a una participación ciudadana responsable, crítica y libre que favorece nuevas y mejores formas de vida y convivencia, a través de las distintas fases implicadas en la identificación, desarrollo y evaluación de la competencia, mediante un proceso gradual y sistemático.

## 2. Qué son las competencias

Para adentrarse en el mundo de las competencias es necesario la clarificación conceptual de este término, utilizado indistintamente bajo diferentes acepciones y perspectivas. Existen definiciones más simples e imprecisas de competencia como la disposición a actuar o el saber actuar reconocido; otras que añaden el saber movilizar los conocimientos para acometer un problema, y otras más analíticas y descriptivas como la que ofrece la OIT (2015, p.2), que la concibe como "una construcción social de los aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la institución, sino también y en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo".

Atendiendo al conjunto de las definiciones ofrecidas a lo largo del tiempo, se pueden señalar como rasgos intrínsecos y característicos de las competencias los siguientes, adaptado de Le Boterf (2001) por Martínez-Clares y Echeverría (2009):

- *Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes.* La competencia es una combinación dinámica de atributos relativos al conocimiento, y su aplicación a actitudes y responsabilidades, de tal manera que una persona es competente cuando demuestra que "sabe", "sabe hacer", "sabe estar" y "sabe ser" con cierto nivel de calidad y de manera flexible y autónoma.
- *Se define en la acción.* La competencia diferencia entre saber lo que hay que hacer en una situación determinada y el enfrentarse a ella en circunstancias reales. De ahí que la competencia sólo sea definible en la acción.
- *En función del contexto.* La competencia no puede concebirse al margen del contexto particular donde se activa porque es una combinación dinámica de recursos en función de las demandas planteadas por el entorno. Siempre se define en función de una situación o contexto que demanda la movilización de unos u otros recursos para resolver con éxito los problemas emergentes.
- *Mediante la experiencia.* Este buen actuar en el momento oportuno, y en el lugar preciso, que entraña la competencia requiere de un aprendizaje que va más allá del adquirido a través de los procesos formales de educación. Las competencias son consecuencia de la experiencia y constituyen saberes articulados, integrados entre ellos y de alguna manera automatizados, en la medida en que la persona competente moviliza este saber en el momento oportuno.

Actualmente se tiende a un concepto integrador, dinámico y analítico, como el propuesto a través de la Competencia de Acción Profesional (Bunk, 1994): integrador porque se

consideran importantes los aspectos relacionados tanto con las aptitudes como con las actitudes, dinámico porque la persona va desarrollando dichas competencias a lo largo de su trayecto profesional y vital y, por último, analítico porque orienta y promueve el comportamiento futuro (Martínez-Clares, Martínez-Juárez y Muñoz-Cantero, 2008). Partir de esta visión es la opción más acertada, como señalan Martínez-Clares y Echeverría (2009), pues las competencias transcienden los aspectos puramente técnicos y no se trata de un concepto estático, sino en evolución permanente.

La Competencia de Acción Profesional (CAP) de Bunk (1994), adaptado por Echeverría (2002), se considera como el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes (Martínez-Clares y Echeverría, 2009, p.129):

- *Saber* (Competencia Técnica). Poseer conocimientos especializados y relacionados con un ámbito que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad.
- *Saber hacer* (Competencia Metodológica). Aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.
- *Saber estar* (Competencia Participativa). Permanecer atento a la evolución de la sociedad, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.
- *Saber ser* (Competencia Personal). Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Desde este planteamiento se entiende que la CAP es el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que una persona posee en la práctica para: a) afrontar eficazmente las funciones y tareas que se demandan con el nivel y calidad requeridas y b) resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa e influir positivamente en su entorno social y también laboral.

## 3. Competencias ciudadanas en el contexto educativo

Las competencias ciudadanas han alcanzado un lugar preferente en la cooperación europea en el ámbito educativo. Se encuentran entre las ocho competencias básicas identificadas en 2006 por el Consejo y el Parlamento Europeo como esenciales para los ciudadanos de la sociedad del conocimiento, entendiéndose que son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

De forma analítica y concreta, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) ha tratado de fundamentar y delimitar las competencias "clave" para la vida y sociedad, que posibilite diseñar una estrategia coherente en la evaluación de los resultados de aprendizaje.

En esta propuesta de categorización sobre competencias clave se comprende que para enfrentar los desafíos del mundo actual las personas necesitan un amplio rango de competencias. Realizar un largo listado de todo lo que pueden necesitar hacer en un momento determinado en diferentes contextos es poco práctico y funcional; procede, pues, determinar, fundamentar e identificar un conjunto limitado de competencias de relevancia primordial, competencias que las personas necesitan para llevar adelante una vida plena, les permitan la realización individual y responsable y así poder colaborar en la construcción y buen funcionamiento de una sociedad democrática mediante la participación activa en los distintos ámbitos de la vida: político, económico, social y familiar.

Rychen y Salganik (2006) argumentan que una competencia, para que sea clasificada como clave, debe reunir tres criterios: a) que sus resultados sean altamente valorados a nivel individual y social, b) que sean instrumentalmente relevantes para dar respuesta a demandas complejas y cambios en un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y c) sean necesarias e importantes para todos los individuos.

Santisteban y Pagés (2007) entienden la competencia social y ciudadana como la participación democrática dentro de la sociedad. Esta participación democrática exige de actitudes de participación activa (conocimiento y participación en las instituciones y la colaboración ciudadana, voto…), pero previamente a esas actitudes de participación se han de desarrollar unas actitudes de aceptación (respeto, tolerancia, empatía, ausencia de rechazo sistemático).

El desarrollo de este tipo de actitudes en el alumnado para la consecución de la competencia social y ciudadana, enfocada hacia la participación democrática en la vida real, es compatible con la idea de utilidad y pragmatismo que se le exige a un aprendizaje competencial. Se trata de que los estudiantes se eduquen en el respeto, la colaboración y el compromiso para conseguir una sociedad más equitativa, justa y libre, lo que les permitirá participar, intervenir y convivir como ciudadanos en un mundo diverso y plural.

## 4. Declive participativo o nuevas prácticas sociales

En los últimos años cada vez son más frecuentes los estudios que argumentan la existencia de una crisis participativa y de déficit democrático (Putnam, 2000). El argumento para concluir en el declive de la participación en las asociaciones se apoya explícitamente en la supuesta importancia que estas tienen en la democracia, argumento tradicional que coincide con Tocqueville y que parte de entender las asociaciones como el corazón de la democracia. Son múltiples y variados los estudios que han rebatido esta teoría. Tradicionalmente las actividades no convencionales se han presentado como actividades disociadas de los valores de la democracia; sin embargo, en el análisis realizado por Ganuza y Francés (2008), se aprecia como este tipo de actividades parecen plantear una relación más directa con la política y que las asociaciones parecen ofrecer más un referente para ciudadanos con baja confianza social que una fuente para generarla, lo cual refuerza la idea de que el interés por la política y la sociabilidad explique más actividades de participación no institucionalizadas que las propiamente vinculadas a las

asociaciones. Es cierto que la ciudadanía es cada vez más crítica con sus gobernantes y muestra una desconfianza creciente hacia las distintas instituciones políticas y sociales (Morales, 2005), aunque "en la mayoría de las ocasiones se asume que la relación entre la confianza interpersonal y el asociacionismo es clara y directa, pero en pocas se ha mostrado empíricamente que esto sea así" (Morales, 2001, p. 175).

Coincidiendo con estudios realizados en otros países (Inglerhart, 1991; Norris, 2001; Newton 2001), en la sociedad contemporánea española no parece fácil hablar de un declive real del asociacionismo. Estas investigaciones han demostrado que no está justificado hablar de crisis o declive participativo cuando del desarrollo de la vida moderna emergen cambios políticos, sociales y tecnológicos que debilitan los mecanismos tradicionales, favoreciendo la emergencia de nuevos valores (postmaterialistas) y nuevas prácticas sociales, lo que presupone un escenario participativo y político diferente en el cual la participación no ha disminuido críticamente "porque la supuesta disminución de la participación en asociaciones podría ser valorada, en todo caso, como un impulso a otras formas de participación que ahondan en dimensiones participativas no recogidas adecuadamente desde la otra perspectiva" (Ganuza y Francés, 2008, p. 90).

El estudio realizado por Morales (2005), en el que compara estadísticamente las frecuencias de participación entre distintas generaciones en distintas épocas históricas, muestra que la participación en España no ha disminuido. Aunque es cierto que las participaciones a través de formas de acción convencionales se han reducido, especialmente en lo que a afiliación a los partidos políticos se refiere, otras formas de acción no convencionales son cada vez más populares y más empleadas por la ciudadanía. Las generaciones de españoles nacidos en la democracia no difieren mucho de los mayores, simplemente se encuentran diferencias en el tipo de activismo que practican, pues se muestran menos favorables a colaborar en organizaciones más politizadas y prefieren la protesta política y ciertas formas de asociacionismo que defienden objetivos menos políticos.

## 5. Propuesta de sistematización de competencias

A continuación, desde la fundamentación ofrecida, se pretende delimitar las competencias que hacen efectiva a una ciudadanía democrática, a partir del trabajo realizado por Hernández, Martínez-Clares, Da Fonseca y Rubio (2005), en el que se plantea un modelo de itinerario educativo de formación por competencias en el ámbito universitario, fundamentado a su vez en el modelo de desarrollo de Competencia de Acción Profesional. Para tal fin se intentará ofrecer unas pautas de acción sobre cómo estos aspectos se contextualizan y desarrollan respecto a la ciudadanía; todo ello a través de un análisis documental de las distintas fases o etapas implicadas en la identificación, normalización y evaluación de la competencia, considerando que se trata de un proceso gradual.

Esta propuesta se hará viable a partir del análisis y definición del perfil de participación ciudadana. Para ello se necesita conceptualizar, seleccionar, organizar y articular las diferentes competencias, atendiendo a la estructura interna de los conocimientos, habilidades y actitudes. Es importante centrarse en aquellos aspectos que facilitan la tarea de

realizar una descripción general de lo que el ciudadano ha de saber, saber hacer, saber estar y saber ser, para participar de forma competente en una sociedad democrática.

En la tabla 1 se resumen los elementos que permiten delimitar una ruta válida en el establecimiento de las competencias de participación ciudadana, así como algunas líneas de acción para la consecución de tal fin.

**Tabla 1. Diseño para la identificación, desarrollo y evaluación de competencias ciudadanas.**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ANÁLISIS Y DISEÑO | IDENTIFICACIÓN<br>Definición de perfiles<br>Normalización de metas a perseguir | ¿QUÉ? | Saber<br>Saber hacer<br>Saber estar<br>Saber ser |
| DESARROLLO | OPERACIONALIZACIÓN<br>Unidades de competencia integradas por elementos de competencia | ¿CÓMO? | Aplicar<br>Movilizar<br>Poner en acción |
| CERTIFICACIÓN | EVALUACIÓN<br>Criterios y estándares de desempeño<br>Evidencias de desempeño | ¿CUÁNTO? | Mensurables<br>Medibles<br>Observables |

Fuente: Adaptado de Hernández et al. (2005).

Un análisis más pormenorizado de cada una de estas fases implica lo siguiente:

a) *Análisis y diseño.* En esta fase se procede a la identificación de competencias mediante un proceso de análisis cualitativo, con el propósito de establecer los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el desempeño efectivo de actuaciones ciudadanas. Este proceso de identificación de competencias dará como resultado el perfil de competencia ciudadana, el cual se convierte en norma o estándar, entendida como los atributos que apoyan el desempeño efectivo y lo vincula a las tareas que ha de realizar un ciudadano competente, a la vez que establece lo que tiene que saber, lo que tiene que saber hacer y cómo tiene que saber estar y ser. Las normas de competencia se convierten en un referente para todos los agentes implicados y nos ofrecen la posibilidad de trasferir la competencia a otros contextos.

b) *El desarrollo del proceso.* Consiste en la concreción de competencias mediante las unidades de competencia, entendidas como agrupaciones de funciones y acciones específicas a alcanzar. Para desarrollar aún más el proceso, las unidades de competencia quedarán integradas por elementos de competencia (saber, saber hacer, saber ser y estar), como la descripción de una realización que debe ser lograda. Para ello se tendrán que segmentar las competencias en descripciones generales que se espera que la persona desarrolle, a la vez que enumerar de forma detallada los comportamientos y las acciones esperados en el desempeño de una actuación ciudadana.

c) *Certificación y evaluación*. En esta última etapa se trata de establecer unos criterios de desempeño como base para evaluar las competencias de ciudadanía que poseen, y en qué medida, los individuos de una población, entendiendo la evaluación de competencias (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001) como un proceso de constatación de evidencias del desempeño y del conocimiento y comprensión que una persona demuestra en relación con la función definida (comúnmente en un perfil o en una norma de competencia). Se realizará de manera que todas y cada una de las competencias desarrolladas en el contexto de la ciudadanía sean medibles, estimables y ponderables a través de la demostración y así poder comprobar si se alcanza un desempaño exitoso de tales competencias.

En definitiva, primero se debe delimitar qué entendemos por participación ciudadana, definir el concepto y determinar los elementos competenciales que lo configuran, a la vez que se trata de identificar el "perfil ideal" de participación ciudadana para dar respuesta a: qué tiene que saber, saber hacer, saber ser y saber estar de forma competente un ciudadano participativo en una sociedad democrática, considerando la combinación de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que entran en juego en tal desempeño. De esta forma, a través de los elementos competenciales que configuran el concepto de participación ciudadana, se podrá valorar el peso y cercanía al concepto y generar un índice global que permita estimar la calidad de la participación ciudadana.

El pilar básico para apostar por la competencia de participación ciudadana es la educación. En todos los conceptos y aplicaciones prácticas respecto a la Educación para la Ciudadanía se encuentra un elemento común, el relativo a la importancia de educar en y para la convivencia, formando ciudadanos críticos, libres, autónomos, capaces de tomar decisiones y resolver conflictos, por ello es necesario defender la democracia, los derechos humanos y educar por el respecto, la libertad y la igualdad de oportunidades como la única forma de vida. Educar para la ciudadanía es una necesidad actual en una sociedad incierta, volátil, compleja y ambigua, donde es necesario formar ciudadanos activos que conozcan sus derechos y cumplan con sus deberes.

## 6. Referencias

Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional,* 1, 8-14.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Echeverria, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, *20*(1), 7- 43.

Fernández, L. F. (2015). El desarrollo de competencias ciudadanas en la educación básica de México. *Analéctica,* 1. Recuperado de: http://www.analectica.org/articulos/fernandez-educacion/

Ganuza, E. y Francés F. J. (2008). ¿A qué llamamos participar en democracia? Diferencias y similitudes en las formas de participación. *Revista Internacional de Sociología*, *66*(49), 89-113.

García Del Dujo, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, *14*(2), 263-284.

Hernández, F., Martínez-Clares, P., Da Fonseca, P. S. L. y Rubio, M. ((2005): *Competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

Inglerhart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas.* Madrid: CIS.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Gestión 2000.

Martínez-Clares, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, *27*(1), 125-147.

Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Muñoz-Cantero, J. M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE*, *14*(2), 1-23. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm

Morales, L. (2001). Participación política y pertinencia a grupos políticos: los límites de las explicaciones individuales y la necesidad de considerar el contexto político. *REIS, 94*(1), 153-184.

Morales, L. (2005). **¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación políti**ca y el asociacionismo en España. *Revista Española de Ciencia Política,* 13, 51-87.

Newton, K. (2001). Social trust and political disaffection: Social capital and democracy. Paper presented at the *EURESCO Conference Social Capital: Interdisciplinary perspectives*. Exeter, UK.

Norris, P. (2001). Making democracy work: social capital and civic engagement in 47societies. Paper presented at the *EURESCO Conference Social Capital: Interdisciplinary perspectives.* Exeter, UK.

O´Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Recuperado de: http://www.educacionciudadania.mec.es/recursos.html

OIT (2015). *Regional Model Competency Standards: Core competencies*. Bangkok: OIT.

Puig-Gutiérrez, M. y Morales-Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica, *Educación XXI, 18*(1), 259-282.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.* New York: Simon and Schuster.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Santisteban, A. y Pagés, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. En *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-368). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación.* Montevideo: Cinterfor.

# La ciudadanía participativa con perspectiva sociológica

Benigno Benavides Martínez[1]
*Universidad Autónoma de Nuevo León. Calle: Alfredo Bernardo Nóbel 2308, Col, Contry Sol, 1er. Sector. C. P. 67174. Ciudad Guadalupe, Nuevo León, México.*

**Resumen**

Este estudio es producto de una investigación sobre la educación profesional del sociólogo y su inserción en la vida social ejerciendo una ciudadanía particular proveniente de su formación, tomando como antecedentes los trabajos de Silbey (*Sociological Citizen* 2009 y 2011). Las características esta ciudadanía radican en la participación con perspectiva sociológica gracias a la cual pueden reconocer los elementos de estructura social, cultura, roles, poder y orientaciones al cambio, logrando que la participación se haga con ese conocimiento obtenido de su educación. El trabajo empírico se realizó a través de encuestas y entrevistas aplicadas a estudiantes de la carrera de sociología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México cuyos resultados tienden hacia la idea de que su educación desarrolla identidades profesionales en las que resalta la comprensión de la vida social e individual en las instituciones y organizaciones sociales. Se destaca la identificación que tienen los futuros sociólogos con el sentido crítico, el involucramiento en causas sociales de grupos vulnerables, la investigación y la participación. Se concluye la necesidad de que la educación ciudadana se enriquezca con elementos de análisis social.

*Palabras clave:* ciudadanía participativa; educación sociológica.

**Summary**

This study is a review of a research about the professional education of the sociologist and his insertion in social life by exercising a particular citizenship from his training, considering as a background the works of Silbey (Sociological Citizen 2009 and 2011). The characteristics of this citizenship lie in the participation with a sociological perspective by recognizing the elements of social structure, culture, roles, power and orientations to change, achieving that the participation is made with that knowledge obtained from their education. The empirical work was carried out through surveys and interviews applied to students enrolled in the program of Bachelor of Arts in Sociology of the Autonomous University of Nuevo León, Mexico, whose results tend to reflect the idea that their education develops professional identities outstanding the comprehension of social and individual life and in social organizations and institutions. It stands out the identification

1 Autor para correspondencia: Benigno Benavides Martínez
Correo electrónico: benignobenavides@gmail.com

of future sociologists with critical thinking, involvement in social causes of vulnerable groups, research and participation. It is concluded that the need for citizenship education should be enriched with elements of social analysis.

*Keywords*: participatory citizenship; sociological education.

# 1. Introducción

El tema de la ciudadanía ha resaltado como problema social cuando se traspone como un derecho que no se ejerce, cuando se manipulan los individuos para que, bajo su nombre, sirvan a intereses ajenos a los del propio ciudadano y, sobre todo, a pesar de ser la ciudadanía enseñada como contenido en los ámbitos educativos, no llega a la participación como ejercicio activo. Otra explicación para la falta de participación ciudadana se basa en asociarla a la situación de pobreza en la que se encuentran amplias capas de la población, sobre todo en países no desarrollados, por lo que lo más urgente es dignificar la vida del individuo en todos los aspectos, posponiendo el problema de la ciudadanía para otro tiempo más propicio. Sin restar validez a los planos político y social, el problema persiste a pesar de ubicar su solución en las escuelas.

El enfoque que brinda la sociología presentó opciones de análisis para integrar una perspectiva que engloba los diversos ámbitos del tema, dentro de la idea de sistema. Esta tendencia se presenta desde los trabajos de Durkheim (1958) Marshall (1950) y Mills (1964) con la idea de conjugar la participación del individuo desempeñándose como profesionista, con el funcionamiento y la percepción que se tiene de la sociedad desde lo individual y lo social. Siguiendo este enfoque, Silbey y sus colegas (2009) realizaron un análisis acerca del desempeño de profesionistas dentro de organizaciones sociales, encontrando que la noción de ciudadanía puede enriquecerse a través del conocimiento de la sociedad, formando una ciudadanía a la que llamaron "sociológica" sin restringirla a los sociólogos, pero sí destacando su conocimiento de lo social.

Enfatizando la idea del conocimiento acerca de lo social, especialmente de parte de los sociólogos, este estudio analiza las concepciones del conocimiento social enfocadas a la participación y a la práctica de la ciudadanía entre los estudiantes de la carrera de sociología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México) a través de su opinión en cuestionarios aplicados en encuesta. El objetivo que se persigue es el de identificar los elementos fundamentales para construir la llamada "ciudadanía sociológica" encontrando que efectivamente se pueden localizar, aunque en contraste con otras tendencias. Los resultados, su análisis y conclusiones, así como sus antecedentes se desarrollan en los siguientes puntos.

# 2. Antecedentes

Los antecedentes del estudio de la ciudadanía, desde la perspectiva sociológica se remiten a Durkheim en sus lecciones ofrecidas en la Universidad de Bordeaux entre 1890 y 1900, acerca de la ética profesional y la moral cívica (Durkheim, 1958) en el que se desta-

ca como propósito de la investigación en este campo, el de determinar cuál es el origen y cómo sigue funcionando la moralidad en la sociedad actual. El primero de los problemas se analiza a través de una indagación histórica de las relaciones entre el individuo y las diversas formas sociales en las que participa. Asentando de entrada, que los intereses del individuo no coinciden automáticamente con los de la sociedad, se deben averiguar las expresiones históricas que posibilitaron que dichas categorías sociales entraran en comunión y valoraran esa situación lo suficiente para mantenerse en ella. De entre las formas sociales identificadas se destaca el grupo profesional, por estar la profesión fundada en elementos éticos que le dan sentido al desempeño de cada uno de los individuos.

Aparte del grupo profesional, otro elemento que se destaca en el origen y mantenimiento de la ética es el estado, surgido sobre diversas bases, pero sobre todo del sentido del compromiso del deber y regulador del cumplimiento de las leyes. La distancia entre el estado con el individuo es evidentemente muy amplia como para esperar que no aparezcan desviaciones importantes en las conductas de cada uno de los individuos, por lo que su conducta inicia regulándose en grupos simples como la familia para posteriormente participar en otros más complejos como los escolares y los religiosos, los cuales funcionan como una conexión del individuo con el estado. La creciente división del trabajo favorece la aparición de grupos profesionales, registrando en la edad media la constitución de gremios cohesionados en torno a sus propias leyes internas a las que tenían que sujetarse los profesionistas individuales. Una vez integrados al gremio, tenían participación en el gobierno. En este sentido la organización gremial conduce a la participación en la política, ejerciendo una especie de ciudadanía con base en el cumplimiento de una ética que permite el acceso al reconocimiento a su derecho de participación.

La época de la posrevolución en México marca la constitución un estado que establecía la participación de los sectores populares, organizados en torno a un partido político prácticamente único asegurando el control a través de la participación en algunos niveles de la estructura gubernamental. El ejercicio de los derechos ciudadanos estaba garantizado siempre y cuando se participara en las instancias de la organización política sobre todo a través del partido. Afines de los años ochenta (Bensusán, G. y Middlebrook K, 2013) la nueva política gubernamental introdujo cambios importantes impulsados por las transformaciones a nivel mundial. El corporativismo y el partido único pasaron a ser un obstáculo para el ejercicio de la ciudadanía, pero lo realmente significativo fue que los sindicatos mantuvieron su cohesión aún sin contar con el beneplácito gubernamental ni el de los partidos políticos diferentes al tradicional. El estado, sería en todo caso, el impulsor de la participación de los ciudadanos para justificar sus acciones neoliberales.

El problema de la participación ciudadana se centra más en razones de carácter social que en el funcionamiento de las estructuras políticas, pero debido a la interdependencia entre lo político y lo social se visualiza mayormente como problema político puesto que es la instancia más directamente involucrada con la ciudadanía. Si en el caso de México, las estructuras políticas declaran, a través de sus discursos, su pretensión hacia la modernización, los persistentes problemas sociales como la pobreza y la violencia no parecen disminuir, por lo que pierde su sentido la tendencia hacia la apertura de la participación ciudadana desde la esfera de lo político. Este análisis resulta congruente con la postura clásica de la ciudadanía

de Marshall en cuanto a que la ciudadanía se divide en tres elementos: el civil, el político y el social (Marshall, 1950). La parte civil se constituye por los derechos que garantizan las libertades individuales, el social por las instituciones relacionadas con las libertades individuales que también deben asegurar el bienestar y la seguridad; el elemento político, finalmente, se expresa por la posibilidad de acceder a las diferentes esferas de poder.

La ciudadanía no es solo un derecho que se alcance en la esfera política, sino que se entrelaza con toda la trama de instituciones y esferas de acción del individuo, por lo que se requiere tener por lo menos nociones, pero que sean claras, acerca de la organización y del funcionamiento de la sociedad. La educación y en especial los cursos relacionados con los contenidos cívicos pretenden asegurar este conocimiento impartiéndolo en las aulas, pero les faltaría valorar su aplicación a largo plazo para estimar su eficacia. El conocimiento de lo social se ha formalizado en la sociología como campo especializado en el estudio de la sociedad y se enseña como tal en universidades e institutos educativos, aunque se puede ampliar su estudio hacia otros niveles de educación media o básica. Los fundadores de esta ciencia esperaban que con su estudio se pudieran comprender las leyes que rigen la "evolución" la sociedad para delinear el futuro que se podía esperar y anticipar sus problemas. Implícitamente se afirmaba con ello la necesidad de su estudio para toda la sociedad. Desde luego que esta pretensión sería irrealizable, tanto como la idea de "enseñar todo a todos" sin embargo la necesidad del conocimiento de lo social se mantiene, sobre todo para los interesados en el tema de la ciudadanía.

Desde la fundación de la sociología, se reconoce a la sociedad como una totalidad unida por una serie de lazos mantenidos por las acciones de los individuos. La unidad se explica como solidaridad en la idea de la división del trabajo y en las representaciones colectivas del ser social de Durkheim, similitud de conciencias y división del trabajo las cuales constituyen "la fuente de la vida social" (Merton, 2002). Las conciencias orientan las acciones de los individuos hacia acuerdos en los fundamentos de la vida social, destacando la ciudadanía como uno de los principales, que involucra a la sociedad como un todo. Con un sentido diferente al de Durkheim, otro sociólogo (Mills, 1964) confeccionó el concepto de "imaginación sociológica" para referirse a la posibilidad de entender el entramado social como un todo en el que el individuo puede comprender su vida, aparentemente independiente, como una inserción en la vida social, con una historia y una perspectiva de colectividad. Con los argumentos anteriores resulta clara la necesidad de comprender lo social para conferir sentido de posicionamiento a la ciudadanía, aparentemente ejercida por un individuo, con base en un derecho, garantizado por un estado.

El estudio de la ciudadanía desde una perspectiva de su relación con la sociedad pretende de algún modo, ofrecer una forma de ejercerla más allá del bienestar necesario para tener la posibilidad de hacerlo y de la esfera de alcance de la política y del estado. Las expresiones de acción de los individuos encaminadas hacia el ejercicio de la ciudadanía se encuentran enmarcadas en instituciones y son promovidas por organizaciones cada vez más complejas, pero además tienen que desenvolverse aceptando la tendencia hacia la individualización de la sociedad contemporánea (Martuccelli, 2010), la cual es de por sí de diferente orientación que la ciudadanía; la individualización vuelta hacia el plano del hombre en particular y la ciudadanía como expresión de intereses compartidos en el plano de la colectividad.

La disolución del área de separación creada entre individuo y sociedad como extremos de una línea dicotómica orientadora de las acciones sociales hacia uno u otro extremo, sería el fundamento de la "ciudadanía sociológica" (Silbey S, Huising R & Coslovsky S, 2009) la cual es conceptualizada como la capacidad para comprender la relación entre el desempeño del rol profesional de los individuos dentro del sistema social apreciándolos como un todo. Es diferente a la idea de imaginación sociológica porque no se circunscribe solo a la sociología, sino que se extiende a todo el conocimiento social y por otro lado difiere de una conciencia colectiva porque no solo es representación ubicada en la división del trabajo, sino que conduce hacia la acción intencional explícita, reflejándose en la acción individual en la profesión y en la comunidad.

## 3. Metodología

La forma de abordar la recolección de datos empíricos se realizó a través de un cuestionario aplicado como encuesta a 44 estudiantes de la carrera de sociología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México). La confección del cuestionario se hizo incluyendo preguntas abiertas y cerradas para los datos generales, familiares y escolares. Para el caso de los aspectos sociales se utilizó la escala de Likert planteando situaciones profesionales y sociales con las cuales el estudiante debería de identificarse.

Los antecedentes teóricos y de otras investigaciones ofrecieron un ejemplo para diseñar las categorías de análisis, las cuales finalmente fueron:

Datos generales
Antecedentes familiares
Antecedentes escolares
Conocimiento de su profesión
Aspiraciones profesionales
Identificación con la profesión
Identificación con grupos sociales
Identificación con áreas laborales

De cada categoría se realizó el análisis correspondiente para tratar de concluir si la población estudiada puede fundamentar la ciudadanía sociológica.

## 4. Análisis de Resultados

Los resultados se presentan a continuación conforme a los niveles de identificación que expresaron los estudiantes, aunque solo se mencionan los grados de mucho y totalmente, sumados para expresar más sencillamente la identificación de la mayoría, de acuerdo a las categorías mencionadas, con el propósito de establecer una relación con la posibilidad de construir la ciudadanía sociológica con base en la profesión.

La población encuestada asciende a 44 estudiantes, todos ellos de la carrera de Licenciado en Sociología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, institución de educación pública, ubicada en el municipio de San Nicolás de los Garza en el Área Metropolitana de Monterrey, del Estado de Nuevo León. Los estudiantes se encuentran inscritos en los diversos semestres de acuerdo con el plan educativo establecido para los estudios. El 77.3% de los estudiantes tiene la edad comprendida entre los 18 y 23 años, lo cual corresponde con el desarrollo de una escolaridad continua desde sus estudios de educación básica. El resto de la población se ubica en edades de alrededor de los 30 años. Respecto a su género, 32 son masculinos y 12 femeninos. Todos son mexicanos y el 79.5 habita en el área metropolitana, solo unos pocos provine de otros municipios o estados. Los antecedentes familiares marcan que sus padres desempeñan una profesión u oficio, en tanto que solo un caso manifestó que su padre era obrero, dos casos de padre empleado como vigilante y un desempleado. Las madres de los estudiantes mayormente se dedican al hogar y unas pocas desempeñan actividades económicas.

Como estudiantes, desde su ingreso a los cursos, o incluso antes, tienen una idea de lo que es su profesión, por lo que se pudieron identificar su perspectiva en este aspecto. 25% de los estudiantes no conocía ningún objetivo de la carrera que estudiaba; el 72.8% mencionó solo dos de los objetivos y solo uno de ellos conocía claramente los objetivos de sus estudios. En cambio, las áreas de desempeño laboral sí fueron identificadas en su mayoría. La expectativa salarial, una vez en el desempeño de su profesión, se ubicó en una percepción monetaria entre 5,000 y 15,000 pesos mensuales (entre 300 y 800 dólares). Con estas perspectivas, los estudiantes estarían dispuestos a esperar hasta un año antes de buscar empleo en otra ocupación.

La identificación con los diversos grupos sociales en los que se desempeña el profesionista ofrece una muestra de su sentido de pertenencia social y de la posibilidad de actuar conforme a esta orientación. La identificación con la nacionalidad mexicana llegó a 56.9% entre el rango de muy identificado y totalmente identificado. La identificación con la ciudad fue aún mayor que con la nación, alcanzando el 61.4% entre mucho y totalmente.

La familia constituye igualmente un grupo que sirve como referencia para identificar al individuo con su inclinación a lo social. En este caso, la identificación con la familia fue importante al registrar el 56.8% entre mucho y totalmente. Dentro de este grupo, la identificación con el padre fue de 52.3% entre mucho y totalmente; pero con la madre alcanzó el 72.7%.

La identificación con respecto a las instituciones se enfocó hacia algunas de ellas, como las tradiciones culturales, con las cuales se manifestó entre mucho y totalmente el 45% de los estudiantes. Con la religión se identificó el 18.1%, mientras que con el gobierno el 4.5% y con la policía el 2.3%, considerando en todas ellas los grados de mucho y totalmente. En las instituciones consideradas se detecta una baja identificación en general.

Otro ámbito para la identificación fue el relacionado con los grupos sociales específicos, como el de los empresarios con el que la identificación fue de 6.8%. Un poco diferente, aunque igualmente baja fue la identificación con los grupos subalternos como los

obreros, con quienes se identificó el 31.8%, con los campesinos 22.7%, con los pobres un 29.6%; lo cual muestra cierto alejamiento con respecto a los grupos con los que se esperaría que se identificaran.

La identificación con la profesión es el aspecto que marca el aspecto clave para el desempeño del rol que conduce a la ciudadanía sociológica que menciona Silbey. Sobre esta temática los estudiantes mencionaron identificaciones con rasgos definitorios de su profesión comenzando con la imagen que tienen sus profesores, los cuales de alguna manera representan la profesión, con quienes se identifica entre mucho y totalmente en un 48.7% cifra que se puede considerar como moderada, al igual que la identificación con los profesionistas que llega a un 47.7%. En cambio, al pedirle su identificación con el rasgo más representativo y quizá difundido de la profesión, que consiste en ser crítico, la identificación sube al 84.1%. Algo semejante ocurre con las orientaciones profesionales propias del sociólogo como la de investigador, que llega a un 84%, considerando como en todos los rasgos anteriores los niveles de mucho y totalmente. La cualidad de intervenir en la dinámica social alcanza el 75% y la tarea de informar acerca de sus actividades llega al 54.5%. Los niveles de identificación alcanzados en estos rasgos son los más altos, confirmando la identidad profesional como orientación básica de la ciudadanía sociológica.

Un resultado esperado de la formación profesional consiste en la inserción en el mercado laboral desempeñándose dentro de su campo, en donde se mencionan áreas de desempeño laboral con las cuales se identificaron los estudiantes. Trabajar en el sector público fue identificado en un 77.3%, aunque trabajar directamente en el gobierno llegó solo al 45.4%. Entretanto que trabajar en una empresa privada alcanzó el 50% y trabajar de manera independiente fue identificado en un 63.6%. Finalmente, el área laboral de la enseñanza llegó al 59.1% sobre todo en escuelas públicas.

## 5. Conclusiones

Los resultados que se han presentado permiten esbozar ciertas conclusiones atendiendo a los objetivos establecidos en el estudio. Inicialmente se puede afirmar que la formación para la ciudadanía sociológica con base en la formación profesional tendiente al conocimiento social ofrece fundamentos como la identificación con construcciones sociales como la familia, la ciudad y la nación, lo cual induce la posibilidad de comprometer al individuo a la participación social dada su identificación con los diversos niveles de la construcción social.

La clara falta de identificación de los estudiantes con las tradiciones culturales y la religión además del abierto rechazo a la institución del gobierno y de la policía expresan el sentido de crítica a la situación que representan las instituciones asociadas a la situación social en la que prevalecen la pobreza, la corrupción y la criminalidad. La falta de identificación con los grupos sociales subalternos como los pobres, los obreros, campesinos e indígenas, expresan también el sentido de crítica a las reivindicaciones tradicionales que han sido manejadas por las instituciones oficiales.

La identidad profesional sí se muestra firmemente establecida, destacando los rasgos más sobresalientes como el sentido crítico, la orientación hacia la investigación, informar y enseñar, sustentando la posibilidad de una participación ciudadana con conocimiento de lo social o en otras palabras una ciudadanía sociológica abierta a todos los individuos que desempeñen un rol en el sistema social, conociendo sus interconexiones.

## 6. Referencias

Bensusán, G y Middlebrook K. (2013). *Sindicatos y política en México: cambios, continuidades y contradicciones.* México: FLACSO México: UAM-Xochimilco: CLACSO.

Durkheim, E. (1958). *Professional Ethics and Civic Morals.* Glencoe, Illinois: The Free Press.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class. And other essays.* London: Cmabidge at The University Press.

Martuccelli, D. (2010). La Individuación como Macrosociología de la Sociedad Singularista. (Facultad de Ciencias Sociales, Ed.) *Persona y Sociedad, XXIV*(3), 9-29.

Merton, R. K. (julio-septiembre de 2002). La División del Trabajo Social de Durkheim. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(99), 201-209.

Mills, C. W. (1964). *La Imaginación Sociológica.* México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Silbey S, Huising R & Coslovsky S. (2009). The Sociological Citizen: Recognizing Relational Interdependence in Law and Organizations. *L'Année sociologique, 59*(1), 201-229.

# An exploratory Delphi study on Character Education in Latin-American countries: Argentina, Colombia and Mexico

Bernal, A.[a], Naval, C.[b], Sobrino, C., Varela, A. Dabdoub, J.P.[1]
[a] [b] *Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra. Edificio de Biblioteca, 31080, Pamplona, España*

**Resumen**

En el proyecto *Researching and Promoting Character Education in Latin American* Secondary Schools, financiado por la *Templeton World Charity Foundation,* nos aproximamos a la percepción que de la Educación del Carácter se tiene en Argentina, Colombia y México. La Educación del Carácter integra las propuestas para promover la ciudadanía. Para el inicio de esta investigación elaboramos un estudio piloto basándonos en la metodología Dephi, con el objetivo de discernir cuáles son los temas más candentes alrededor de la Educación del Carácter en estos países. Esta metodología -rigurosa y de fácil manejo- permite la obtención de un conocimiento en profundidad sobre la problemática de la Educación del Carácter. Contamos con la participación de diferentes expertos del ámbito académico, escolar y administrativo. Durante el proceso realizamos tres interacciones con los expertos para alcanzar un mayor consenso en sus opiniones. Para ello aplicamos dos rondas de preguntas cerradas y abiertas con las que obtener una mayor riqueza y convergencia en los datos obtenidos. Como resultado constatamos que la Educación del Carácter no es un término habitual en el ámbito educativo de estos países. Además, en este tipo de educación incide la influencia y relación entre los agentes y el currículum explícito-oculto en la escuela.

*Palabras clave: Educación moral; Educación cívica; Educación del carácter; Educacion Secundaria; Método Delphi.*

**Abstract**

In the project *Researching and Promoting Character Education in Latin American* Secondary Schools funded by the *Templeton World Charity Foundation,* we address how Character Education is perceived in three Latin-American countries (Argentina, Colombia and Mexico). To carry out this research we produced a pilot study based on the Dephi method, in order to find the most burning issues regarding the subject of Character Education in those countries. This methodology offers us a rigorous and easily-managed means

1 Autora correspondencia: Aurora Bernal Martínez de Soria
Correo electrónico: abernal@unav.es

of obtaining in-depth knowledge on the problematics of Character Education. For the Delphi study we relied on the participation of various experts from the academic, school and administrative areas. During the process we carried out three sessions with the experts in order to reach the highest possible consensus of opinion. Thus we used two rounds of closed and open questions which resulted in greater wealth and convergence of the data obtained. The result confirmed that Character Education is not a common term in the world of education in those countries. Moreover, this type of education is affected by the influence and relationship between the actors and the explicit-hidden curricula

*Keywords: Moral Education; Civic Education; Character Education; Secondary Education; Delphi Method.*

# 1. Introduction

The Delphi study we present belongs to a global research project: *Researching and Promoting Character Education in Latin-American secondary schools (http://www.unav.edu/web/educacion-del-caracter/presentacion)*, which is funded by the Templeton World Charity Foundation. With this project we intend to throw light on character education in Latin-American Spanish-speaking countries as we are aware that most research focusing on character education is produced in English-speaking countries rather than Spanish-speaking ones (Moreno-Gutiérrez & Frisancho, 2009).

Character education has its remote origins in Ancient Greece and is the classical approach to moral education regarding concepts such as virtue, good, happiness and citizenship (Bernal, 1998). Aristotle stated that moral and citizenship education must be acquired through good actions by trying to acquire healthy habits and virtues for individual fulfillment and social growth. The relevance of moral and personal development has been a key factor for educational consideration (Naval, 1993). The link between good education and the development of moral and social virtues, and a pro-citizenship life-style can be found throughout Western societies and connects with other approaches and theories (Bernal, González-Torres, & Naval, 2015).

Despite the fact that the modern concept of character education has its roots in Dewey, nowadays a renaissance of character education (Lickona, 1993), especially in English-speaking countries, has grown in strength over the last few decades, focusing attention on psychological and social research to improve and promote character education in schools by helping children to develop their moral reasoning, social skills, healthy habits and personal and social well-being. Moreover, this kind of education can be useful when dealing with personal and social issues such as academic improvement, bullying, social performance, psychological issues, etc. (Bernal et al., 2015). Different factors (culture, politics, social changes, historical moments, etc.) have impacted on approaches to character education over the years and its very definition; this is why character education is broad in scope and difficult to define (Otten, 2000). At present humankind is facing huge challenges like globalization, robotics, individualism, wars, economic crises, human rights and global warming. For this reason Western countries, in particular, have

increased their efforts to implement new educational programs to help children become good citizens in harmony with society by helping them to develop moral and social virtues, by means of different psychological and philosophical approaches together with the renaissance of character education and Aristotelianism in education (Curren, 2010). In Naval et al. (2015) we can find some different approaches to character education with some coincidences, but also with conceptual differences.

# 2. Method

## *2.1. An introduction to the Delphi method*

In this exploratory study we decided to use the Delphi methodology to present some statements regarding character education in Argentina, Colombia and Mexico.

The Delphi method has its inspiration in the ancient Oracle of Delphos and her capacity to predict the future (Landeta, 1999). Although this technique was primarily used for military issues, over the last few decades this type of methodology has increased significantly in many research fields, with quantitative and qualitative approaches (Brady, 2015; Green, 2014; Habibi, Sarafrazi, & Izadyar, 2014; Hsu & Sandford, 2007; Korkmaz & Erden, 2014; Maxey & Kezar, 2016; Parker; Powell, 2003; South, Jones, Creith, & Simonds, 2016; Varela-Ruiz, Díaz-Bravo, & García-Durán, 2012).

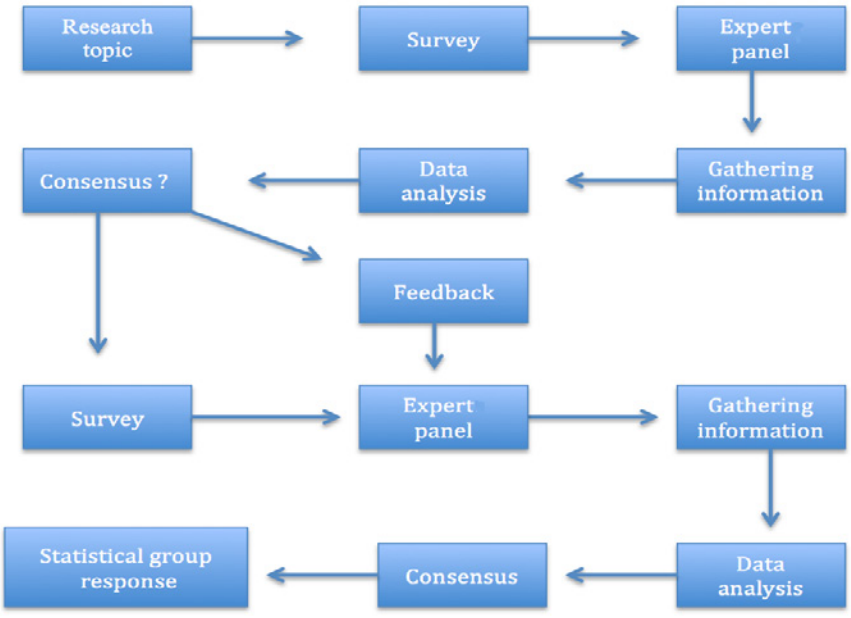



**Figure 1. Typical Delphi scheme adapted (Habibi et al., 2014; Landeta, 1999).**

The Delphi process is "a method for structuring a group communication process so that the process is effective in allowing a group of individuals, as a whole, to deal with a complex problem" (Linstone & Turoff, 1975, p. 3). To apply this method a panel chart of experts is needed to obtain reliable information about future trends for a specific

issue or topic. Moreover, in order to prevent anyone of the experts influencing others, anonymity must be guaranteed (Landeta, 1999). The main characteristic of this technique is interaction with experts using questionnaires or surveys to gain consensus-building from their opinions; success in achieving consensus is necessary to implement some iterations with those experts supplying questions and feedback about data compiled to reach reliable consensus among the panelists, and the consensus results are usually presented as a statistical response. Nevertheless, qualitative analysis is also applied in the Delphi method (Brady, 2015) to identify the topics where there is general agreement.

## 2.2. *Character Education Delphi process*

Our aim was to collect general statements about character education in Argentina, Colombia and Mexico. This method allows us get a better understanding about education focused on moral and social virtues in these countries.

By applying this method we managed to bridge the gap with those regions and also save money; these are some advantages of the Delphi methodology. Although, on the other hand, the time spent developing the instruments, finding and contacting the experts, time responses and reminders to participate, email management and communication with the participants are some of the complications of using this methodology.

**Table 1. Delphi chronogram.**

| Months | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Actions* | *May* | *June* | *July* | *August* | *September* | *October* | *November* |
| Contacting experts | X | X | X | | | | |
| Questionnaire design | X | X | | | | | |
| 1st Row | | X | X | | | | |
| Data analysis | | | X | X | | | |
| Questionnaire design | | | | X | | | |
| 2nd Row | | | | X | X | | |
| Analysis | | | | X | X | | |
| Questionnaire design | | | | | X | | |
| Feedback +3rd Row | | | | | | X | |
| Data analysis | | | | | | X | X |
| Diffusion of results | | | | | | | X |

We decided to apply two main row-controlled feedback reports, and another final questionnaire to confirm the main issues by trying to reach more consensus in responses. Like South et al. (2016), although they do not add any further information in the third row, we considered the answers obtained previously to be the final ones. Basically the third row gives the experts a chance to "make further clarifications of both the information

and their judgments of the relative importance of the items" (Hsu & Ohio, 2007, p. 3). Furthermore a feedback report was given to all participants after the second row.

**Table 2. Number of participants per row by country.**

| | Countries | | |
|---|---|---|---|
| | Argentina | Colombia | Mexico |
| Initial sample | 28 | 30 | 31 |
| 1st row | 22 (28) | 17 (30) | 21 (31) |
| 2nd row | 14 (28) | 17 (30) | 19 (31) |
| 3rd row | 9 (28) | 10 (30) | 13 (31) |

We decided to design the questionnaire with open questions and Likert-scale questions, but we also have included questions of choice –the first and third rows. In our first questionnaire we created different blocks related with general conceptualization regarding character education, virtues promoted in schools, sociocultural context, agents, etc., in secondary schools. In the last two rows we classified questions in various blocks: promoting social and moral virtues, issues, opportunities, needs and challenges.

To manage the delivery of the survey and the data generation we have chosen *Google docs*. This option simplified the data management, and also saved time and resources delivering surveys and collecting information.

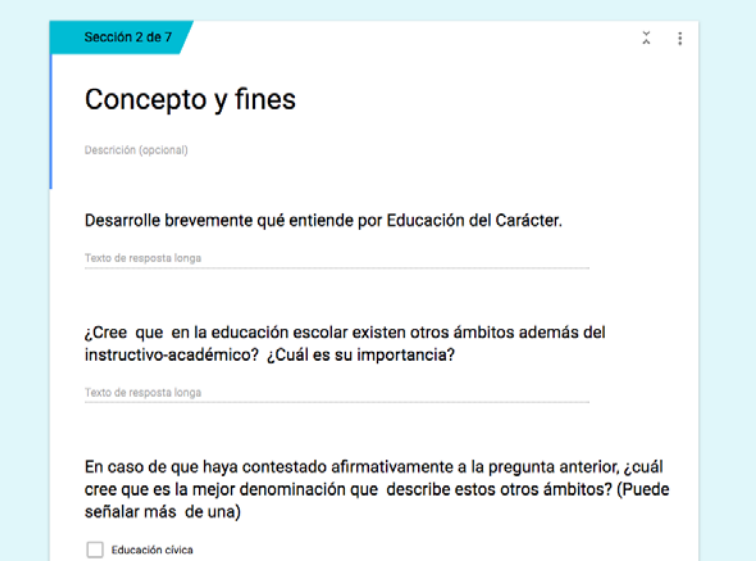



**Figure 2. On-line survey tool.**

*2.3. Sample Panelists*

One of the principal points when using the Delphi method is the experts' opinion on a certain topic, in this case Character Education. Firstly, we must admit that there is no exact mechanism for identifying experts, or how many should be involved in the study

(Habibi et al., 2014; Hsu & Sandford, 2007). We take an expert figure to be someone who has enough knowledge and resources to contribute in a positive manner to the research topic. In order to do this, and aware that not all the experts have the same degree of knowledge about the research topic (Hsu & Sandford, 2007), we chose, basically, specialists stakeholders linked with the field of education (not only experts on character education) such as schoolteachers, researchers, administration workers, etc. Moreover originally we also tried to add policy-makers; nevertheless the difficulty of generating any beneficial communication forced us to avoid this profile in the study.

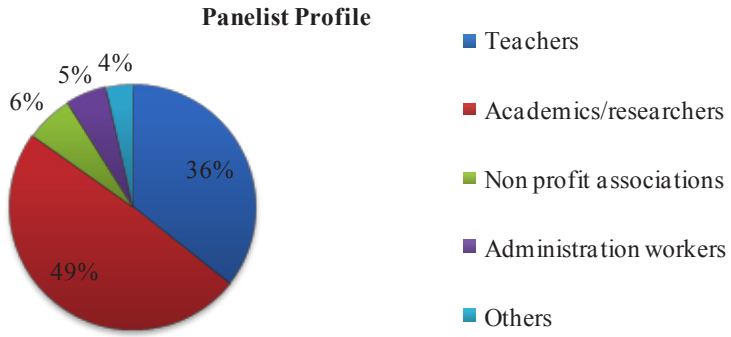



**Figure 3. Expert panel composition.**

During the process we guaranteed the anonymity of all participants. This was done for two reasons, firstly, to avoid any kind of inference among the participants and, secondly, to give them more freedom to express their opinions. During the sampling process we contacted the stakeholders via email, selecting different universities, research institutes, schools and non-profit associations; furthermore we also used the snowballing technique (Habibi et al., 2014) to identify interested people who would be more interested in our study. In our study, the final sample average was eighty-eight people in total, although, at the beginning, two hundred people accepted our invitation to participate.

## *2.4. Data analysis*

The Delphi process attempts to achieve some consensus or convergence about certain issues through a number of iterations with the participants. We decide to fix the consensus by paying attention to some criteria commonly employed in qualitative analysis and descriptive statistics, that is, a stipulated number of rows, subjective analysis and mode, mean/median ratings and rankings and standard deviation (Von der Gracht, 2012). We established two main rows and a third one to obtain convergence for the questions where it was not achieved earlier. We also used subjective analysis because it was necessary to explore the qualitative data. Finally we carried out statistical analysis to determine a certain level of consensus; in our case a simple majority was enough to achieve this.

For the qualitative data analysis, we used a deductive and inductive approach, principally in the first row. During the qualitative analysis we employed topic coding (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Saldaña, 2009).

**Figure 4. Sample of deductive categories.**

**Figure 5. Sample of inductive codes.**

For Likert questions we use statistical analysis. In our case mode and mean were basically the statistical analysis applied, as are generally used in Delphi studies (Hsu & Sandford, 2007).

**Table 3. Statistical analysis example: Colombia second row.**

| Item | N | M | SD | Max | Min | Md |
|---|---|---|---|---|---|---|
| In the current legislation in Colombia (Ley General de Educación O Ley 115) socio-moral virtues are promoted | 15 | 3,2 | 0,86 | 5 | 2 | 3 |
| In the current curricular materials and textbooks in my country, the following virtues are promoted: courage, honesty, self-control, gratitude, humility | 15 | 2,7 | 0,82 | 4 | 1 | 3 |
| At present the curricular design in your country complicates the promotion of socio-moral virtues | 16 | 3,2 | 1,18 | 5 | 1 | 4 |

## *2.5. Results*

This study gave us the opportunity to understand what is happening with character education in some Latin-American countries (Argentina, Colombia, and Mexico). Some of the evidence found is useful in explaining that character education is an open concept that includes many aspects from different areas.

Furthermore these countries do not have any subject in secondary schools labelled as character education; indeed subjects related with character education contents are better known as ***education for peace, ethical and civic education, or citizenship education.***

> Character education in Colombia is understood as Citizenship Education or Education for Peace. Citizenship education teaches individuals to behave peacefully in society, to participate actively through democratic and peaceable actions in social activities that help to improve the living conditions of their close neighbors and society in general (Colombia 1).

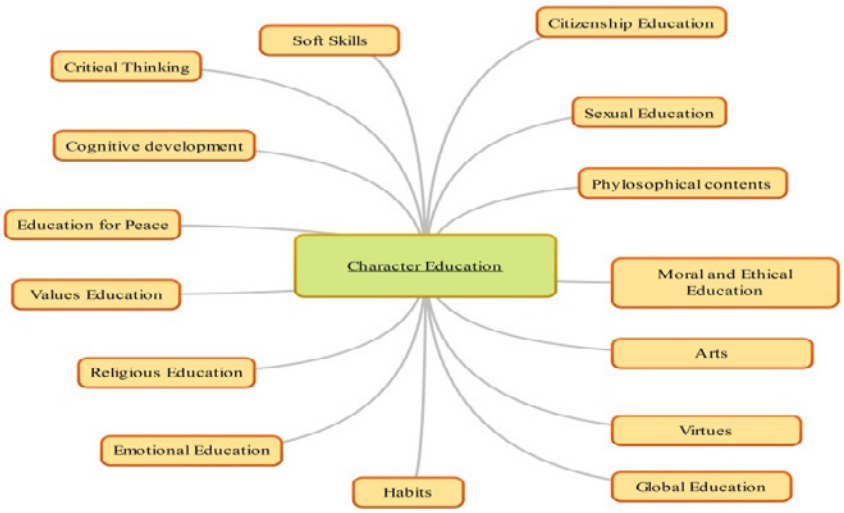



**Figure 6. Topics related to Character Education in Latin American countries.**

We were unable to find a clear convergence when we asked participants to identify what term would be most appropriate to identify all aspects presented in character education. In the next figure we can see the principal terms selected by participants. On doing so, we realize the difficulty of identifying character education with just one term or expression. In addition to this, another point that shows the relativity of knowledge about character education in secondary schools is the fact that the virtues proposed in our study (courage, honesty, justice, compassion, humility, self-discipline and gratitude) do not seem imperative or important when their promotion in secondary schools is checked. In this case we confirmed that none of them offer a minimum consensus stating that they are performed in a regular way in the schools of these countries.

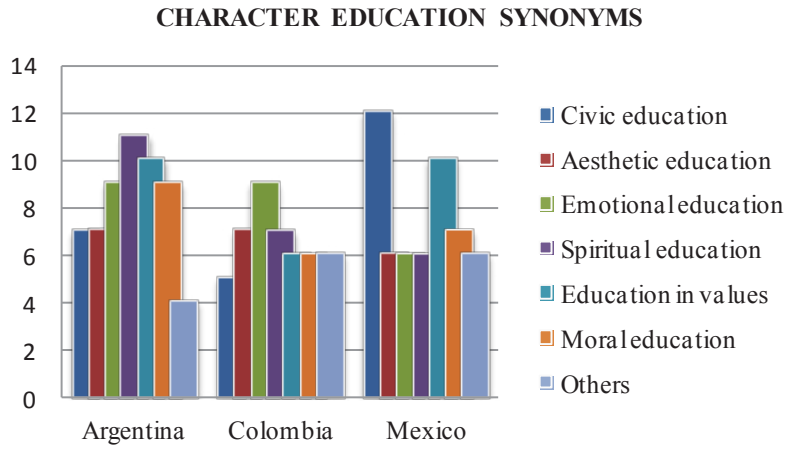



**Figure 7. Character education synonimus.**

Of all the factors involved in character education, three have an enormous impact on character education. In this study, in all countries the family is the main agent to help children's character to flourish and also to give backing to all the work that schools do

with children. Nevertheless, friendship in teenagers is considered as a primary influence on the development of character education, especially at this age, because friends have an enormous influence on their peers in modifying behavior and are also role models where young people see themselves reflected. We must consider that in present-day society where the difficulties of striking a balance between family life and work life are huge, many children do not have a family to inspire them or to learn manners or social forms, so this kind of issue is more common in society. As one the informants pointed out:

> *At this age, the students are discovering themselves and the surrounding world. If they don't have an attractive model in their family, they tend to find it in friendship and adapt their acts. Some students are less gregarious and so look towards other figures in the media. For character education it is necessary and fundamental that family be a reference for the students and surround them with good friends and other attractive models* (Mexico 1).

Another agent involved in character education with great responsibility is the teacher. The informants concur by affirming that a teacher is a key factor to help teenagers at this stage and also can be a model for the students, especially for those who do not have a steady family to motivate them to be good people and citizens.

The most powerful argument is that the teacher is a model of inspiration for students, both for good and ill.

> *Because teachers committed to their duties, usually make a good impact on their students. It doesn´t matter which subject they teach. In fact, many teenagers often like a subject more or less because of the teacher, not because of the contents of the subject* (Argentina 3).

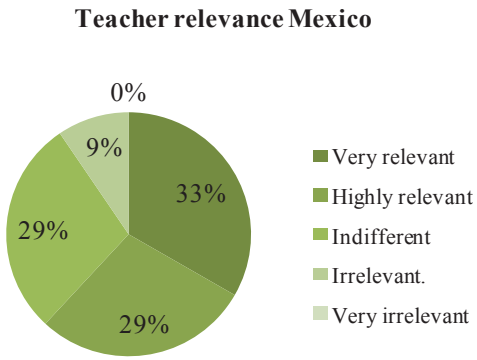



**Figure 8. Teacher relevance Mexico**

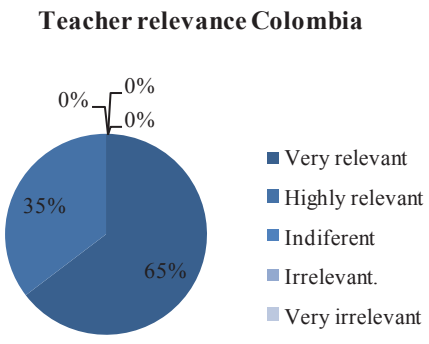



**Figure 9. Teacher relevance Colombia**

In spite of the fact that in all countries the teacher is considered to be a relevant figure in character education, it does not mean that just any characteristic will be useful for teaching character education. In our study the main characteristics are: open to dialogue, assertive, empathetic and with the capacity to encourage students. Moreover, despite the importance of the teachers for character education, they have to overcome many difficulties, especially in public schools, where classes are commonly over-crowded, have less resources, there are poor work rights, the sociocultural environment can be very tough in many schools, there is a lack of training for teachers, poor attention to

character education, poor parent involvement, etc. These factors can make the difference when implementing and promoting character education in secondary schools.

In addition to this, for our participants the educational laws pay more attention to others aspects such as math, language, etc., especially in regions where Pisa results are weak as in Mexico, instead of character education. Moreover, the approach to this subject is close to civic education or ethical education, which situation does not help to visualize character education in a global sense in schools. Another factor that supports this argument is the general opinion regarding teaching materials provided in these countries. According to participants these resources are not appropriate enough to develop character education in secondary schools; only the materials associated with civic and ethical education have any kind of direct relationship with the purpose of character education.

> *There is a subject called Ethical and Citizenship Education, with its roots in the old Civic Instruction, with some touches of Philosophy. It makes the students face up to the "consequences" of living in society and also implicitly includes the moral and social virtues* (Argentina 4).

Another issue that we have confirmed with this study is the tension between what is taught and what is caught. In our case we achieved a broad agreement among participants that the caught or hidden curriculum has more impact on students when we are referring to character education.

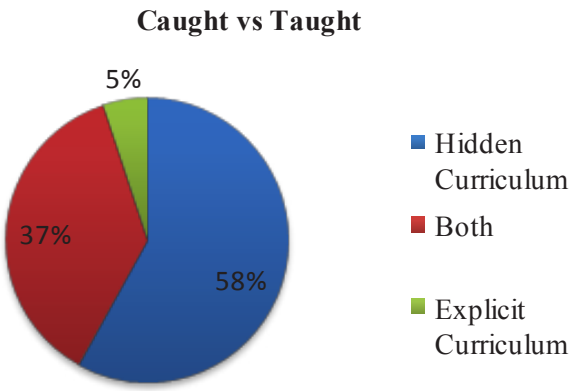



**Figure 10. Caught vs Taught.**

In fact, many participants consider that character education must be a daily performance with good actions.

> *I think that the hidden curriculum is of vital importance because character education must be taught in a vivid, practical, modelling, inspiring manner, in a way that can help it to flourish and be lived naturally. Finally, it's a practical learning process not theoretical one* (Mexico 2)

For many of our participants it does not matter if the explicit curriculum talks about virtues, values, or human rights if these contents do not have the backing of the school community, particularly of the teachers who are in daily contact with students who can be a model for the students. It is assumed that teachers know the contents but is not clear

what kind of performance they must give in class. Even those who are critical of the hidden curriculum are aware that role modelling is a key factor for character education.

> *The hidden curriculum is far away from the virtues. On the contrary, it promotes the easiest things, being late, lies, unpunctuality, irresponsibility that are frequently embodied in the teacher* (Argentina 4).

We also found participants who defend a balance between what is taught and what is caught, but in a smaller proportion. This reflects the unfinished debate between contents vs experiences, books vs performance, official agenda vs particular interests, etc., in character education.

## 3. Conclusions

Finally, we can confirm that character education in Argentina, Colombia and México is understood as a hold-all where many aspects can be taught in order to achieve some personal and social skills for the well-being of the students and society in general. Furthermore we can conclude that the term 'character education' is not well-known in those countries and its conceptualization is closer to education for peace, civic education or citizenship education in comparison with the virtues approach promoted in other Western countries.

We also can add that there is tension among the agents (parents, school staff, and friends) involved in character education. Despite this, everyone is aware of parental relevance in children's education and that they must be the principal figure; friendship among peers is considered crucial among teenagers due to their capacity to influence for good or ill with their behavior; teachers are seen to be relevant but only if they can successfully manage all the sociocultural issues present in classrooms. Moreover, the weakness of policies related with character education in secondary schools does not help teachers.

Although in this study what is caught is considered more relevant for character education, we have found an open debate between what is taught and what is caught and the importance of both in teaching how to be a good person in secondary schools.

## 4. References

Bernal, A. (1998). *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristótoles y Rousseau, Pamplona: Eunsa*. Pamplona: Eunsa.

Bernal, A., González-torres, M. C., & Naval, C. (2015). La Educación del carácter perspectivas internacionales, *Participación educativa*, vol. 4, nº 6, 35–46. Retrieved from https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-del-caracter-perspectivas-internacionales/educacion-politica-educativa/20413

Brady, S. R. (2015). Utilizing and Adapting the Delphi Method for Use in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, *14*(5), 160940691562138. http://doi.org/10.1177/1609406915621381

Curren, R. (2010). Aristotle ' s educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education, *5*(36), 543–559. http://doi.org/10.1080/03054985.2010.514434

Green, R. A. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. *SAGE Open*, *4*(2), 215824401452977. http://doi.org/10.1177/2158244014529773

Habibi, A., Sarafrazi, A., & Izadyar, S. (2014). Delphi Technique Theoretical Framework in Qualitative Research. *The International Journal Of Engineering And Science*, 2319–1813. http://doi.org/10.1016/S0169-2070(99)00018-7

Hsu, C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique :, *12*(10). http://doi.org/10.1080/02688867.1988.9726654

Korkmaz, H. E., & Erden, M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. *The Journal of Educational Research*, *107*(5), 365–373. http://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365

Landeta, J. (1999). *El Método Delphi*. Barcelona: Ariel.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, *3*(53), 6–11. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov93/vol51/num03/The-Return-of-Character-Education.aspx

Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method Techniques and Applications*. Massachusets, Reading: Addison-Wesley. Retrieved from http://pareonline.net/pdf/v12n10.pdf

Maxey, D., & Kezar, A. (2016). Leveraging the Delphi Technique to Enrich Knowledge and Engage Educational Policy Problems. *Educational Policy*, *30*(7), 1042–1070. http://doi.org/10.1177/0895904815586856

Miles, M. B., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Thounsad Oaks, California-London, New Deli: SAGE.

Moreno-Gutierrez, M. ., & Frisancho, S. (2009). Transitions to democracy: the role of moral and citizenship in Latin America. *Journal of Moral Education*, *4*(38), 391–406.

Naval, C. (1993). *Educación, retórica y poética. Tratado de la educación en Aristóteles.* Pamplona: Eunsa.

Naval, C.; González-Torres, M.C.; Bernal, A. (2015). Character Education, International Perspectives. *Pedagogia e Vita*, 73. Annuario 2015, 155-184

Otten, E, H. (2000). Character Education. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN*. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED444932

Parker, W. C., Ninomiya, A., & Cogan, J. (1999). Educating World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development. *American Educational Research Journal*, *36*(2), 117–145. http://doi.org/10.3102/00028312036002117

Powell, C. (2003). The Delphi Technique: myths and realities. *Methodological Issues in Nursing Research*, *41*(4), 376–382. http://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manuela for qualitative researchers*. Thounsad Oaks, California-London, New Deli: Sage.

South, R., Jones, F. W., Creith, E., & Simonds, L. M. (2016). Understanding the concept of resilience in relation to looked after children: A Delphi survey of perceptions from education, social care and foster care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *21*(2), 178–192. http://doi.org/10.1177/1359104515577485

Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., & García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigación del área de la salud. *Investigación En Eduación Médica*, *1*(2), 90–95. http://doi.org/ISSN: 2007-5057

Von der Gracht, H. A. (2012). Consensus measurement in Delphi studies. Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting and Social Change*, *79*(8), 1525–1536. http://doi.org/10.1016/j.techfore.2012.04.013.

# Retos para la difusión de la investigación: institucionales, profesionales y ciudadanas

Ma. Dolores García Perea
*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ex-Rancho Los Uribe, S/N, Santa Cruz Atzcapotzaltongo, c.p. 50030. Ciudad de Toluca, Estado de México, País: México*

**Resumen**

La difusión de la investigación en el ámbito educativo está determinada principal por tres ámbitos: institucional, profesional y ciudadano. La primera está configurada por las políticas de investigación que caracterizan a las instituciones de posgrado educativo mexicano y que dependen de aspectos como: sistema al que pertenece (universitario, público o privado), modelo de organización –democrático, colegiado, burocrático– administrativo, (Hirsh, 1990) y racionalidad privilegiada por la administración (gestión, apoyo, celotipia, inercia, etc.). La segunda está respaldada por la ética que caracteriza a la investigación como profesión (Núñez, 2000), el *ethos* de la persona que ejerce la profesión, las funciones del investigador educativo y las gestiones para desarrollar la función de difusión (García, 2010) y los apoyos a la productividad. La tercera está constituida por la formación lograda a través del ejercicio de la investigación y la difusión del conocimiento, el imperativo de la educación -entendida como actividad interpretativa (García, 1996) para sí y para las personas con quienes co-actúa y co-rrelaciona– y las condiciones de ciudadanía asumidas al concebirse como sujeto histórico –sujeto que no termina en pensar el mundo y a sí mismo (Gadamer, 1993)–, sujeto de esperanza –sujeto que implementa acciones para construir un mundo mejor (Bloch, 1979)– y sujeto de acción (Arent, 1998).

*Palabras clave:* Investigador educativo; difusión de la investigación; políticas de investigación institucional.

## 1. Introducción

El presente trabajo es parte de los hallazgos y avances logrados de la investigación "*Gestión y difusión del conocimiento en los egresados de la sede ISCEEM. El caso de las tres últimas generaciones de maestría*" y tiene como finalidad reflexionar el estado de enfermedad que tiene las actividades sobre la difusión de la investigación en el ámbito educativo y analizar los retos a enfrentarse por parte de las instituciones educativas de posgrado, los profesionales de la investigación en el ámbito educativo y las personas que integran la sociedad.

Las preguntas a resolverse son: ¿Por qué la difusión de la investigación ha adquirido un sentido negativo?, ¿Cuáles son las acciones que las autoridades educativas e institucionales, los investigadores educativos y la sociedad misma tienen que llevar a cabo para fortalecer este tipo de actividades? y ¿Qué implicación tiene la difusión investigativa con la condición de ciudadanía?

Por las fuentes de información revisadas, el trabajo es teórico con referente empírico, el análisis llevado a cabo es de tipo interpretativo, con enfoque situacional. El tema de estudio es la difusión de la investigación, el investigador educativo es el sujeto de la investigación, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) es el contexto institucional y los informantes principales son: 6 investigadores de la Universidad de Guadalajara (UG) y las experiencias personales.

La epistemología de lo cotidiano de Maffesoli (1993) es utilizada para identificar los problemas, vicisitudes y obstáculos enfrentados por el investigador para llevar a cabo la función mencionada, así como las acciones que utiliza cuando las situaciones son adversas.

Metodológicamente, se utiliza la historia efectual propuesta en la hermenéutica filosófica de Gadamer porque la historia es un factor determinante de prácticas instituciones que reposan más en el uso de la fuerza de la costumbre y no de la razón y, al mismo tiempo, ofrece elementos para cambiar por las personas que toman consciencia de ella.

El trabajo ha sido elaborado a partir de algunos resultados de las investigaciones: "*Las nociones de formación en los investigadores educativos del ISCEEM*", "*Aprender a aprehender la esperanza*" y "*El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo I y II*" y las experiencias personales por llevar a cabo la función de difusión de la investigación.

A diferencia de anteriores trabajos que giran en torno a las funciones desarrolladas por el investigador educativo, aquí se incorporan elementos sobre las políticas de difusión del conocimiento y se hacen algunas precisiones sobre los términos difusión, diseminación y divulgación.

Los apartados del trabajo son: Problemas sobre la difusión de la investigación, Precisiones conceptuales sobre difusión, diseminación y divulgación, Políticas de difusión de la investigación, Acciones del investigador educativo, Conclusiones y Referencias.

## 2. Problemas de la difusión de la investigación

La difusión de la investigación en las instituciones de posgrado mexicano está en crisis y está a punto de su colapsamiento, no tanto por los resultados de las investigaciones desarrolladas por los investigadores al interior y/o exterior de las instituciones donde labora, ni por la aplicabilidad de éstas para resolver problemas tradicionales y emergentes del sistema educativo, sino por el escaso o nulo apoyos económicos y obstáculos generados por las autoridades institucionales, sindicales, municipales y gubernamentales otorgados al investigador educativo para realizar este tipo de actividad en eventos académicos nacionales e internacionales.

Los factores que crean y fomentan la crisis de la difusión de la investigación, se incrementan y agravan cuando el investigador educativo quiere llevar a cabo actividades de diseminación y divulgación del conocimiento.

En el ámbito institucional, entre los factores se encuentran: los criterios sobre los apoyos económicos y autorización de las comisiones institucionales por parte de la burocracia-administrativa y los auditores, la racionalidad negativa que prevalece en los funcionarios, la celotipia de las autoridades académicas, la ausencia tanto de políticas de difusión a la investigación como de un sistema de apoyo económico a la productividad, el escaso techo financiero asignado, el otorgamiento de apoyos económicos 'a cuenta gotas', la negación de los apoyos y comisiones pretextando cualquier excusa o culpando a otra persona (García, 2013).

La problemática se incrementa cuando las autoridades institucionales amedrentan al investigador educativo cuando le expresan que la autoría está vigilando las causas que lo impulsan a realizar la difusión. Incluso, algunas autoridades institucionales prohíben el pegado en la pared de los carteles de los eventos académico a fin de evitar la difusión y la emisión de las comisiones, no otorgar apoyos económicos y elegir a sus amistades para que realicen la actividad. Los carteles sobre los eventos académicos que socializan se deben a algún interés particular.

¿Cuáles son los factores que motivan dichas actitudes de las autoridades institucionales? Probablemente la situación se debe a que ellos no investigan, desconocen la importancia, obstáculos y retos en la difusión y no tienen ni les interesa tener experiencias. Quizás por ello, el techo financiero asignado a la difusión es utilizado para otros fines.

En el ámbito de los organismos y dependencias gubernamentales (Secretaria, departamentos de educación y sindicatos) los aspectos expresados por ellos son: no cuentan con un techo financiero para este tipo de actividades y no son responsables del otorgamiento económico. De una u otra manera se deslinden del problema responsabilizando a los directores de las institucionales educativas y, en algunos casos, al investigador educativo al expresar que en el sueldo que perciben está incorporado este tipo de apoyo.

Debido a que el diálogo con las autoridades es inexistente, se puede considerar que las actitudes son similares a las expresadas con anterioridad.

Algunas de las actitudes y decisiones de las autoridades institucionales y gubernamentales que afectan a la difusión de la investigación pueden ser explicadas a través del modelo neoliberal que caracteriza desde hace varias décadas de años a la sociedad mexicana.

El modelo neoliberal sustituyó al modelo benefactor y con, ello, genera que el Estado y las dependencias del gobierno federal, estatal y municipal implementen acciones tendentes en la reducción de presupuestos económicos, evaluación y seguimiento a los apoyos económicos otorgados y la implementación de la cultura de la 'transparencia'.

El modelo neoliberal se caracteriza por el lema es 'hacer más con menos' y pondera que el término 'calidad' significa eficiencia en el gasto; 'excelencia' calificar el conoci-

miento a partir de criterios de utilidad, producción y comercialización de un producto; 'cobertura' no significa abrir más escuelas públicas, sino dar un papel cada vez más importante al capital privado en el financiamiento de la educación pública y en la creación de un mayor número de escuelas privadas (García,2009).

Con respecto a las actividades de divulgación y diseminación del conocimiento, la situación y problemáticas se exacerban en las instituciones de posgrado debido a que el tipo de conocimiento no son resultados de la investigación y, por consiguiente, las solicitudes del investigador educativo son negadas bajo el argumento que ellos no se obtuvieron a través de las investigaciones registradas en la institución educativa. Situación absurda, debido a que el conocimiento, para poseerlo y cultivado, se requiere de la investigación.

## 3. Precisiones conceptuales sobre difusión, diseminación y divulgación

Para Gadamer (1998), la palabra posee una historia sobre la humanidad y el mundo de la vida. Por ello, es necesario y hasta indispensable ocuparnos y preocuparnos por construir sus historias con la finalidad de descubrir no solo sus modos de ser, sino también las tendencias de la reducción y restricción de sus sentidos originarios, los equívocos, las tergiversaciones, las inadecuadas interpretaciones, etc., que generan problemas sobre la comunicación y la difusión, diseminación y divulgación del conocimiento.

Aunado a lo anterior, el filósofo alemán (Gadamer,1990) expresa que en la actualidad, las palabras empleadas en las narrativas y discursos no filosóficos, generalmente poseen poco o nulo sentido debido principalmente a la inercia de la historia, a la fuerza de la costumbre y al poco interés que se ha otorgado a la palabra.

En la relación al tema de estudio de este trabajo, los términos contenidos en el título de este apartado, frecuentemente son utilizados de manera arbitraria por algunos investigadores y autoridades académicas debido principalmente al uso de la fuerza de la costumbre, al desconocimiento de los sentidos originarios y porque no les interesa hablar correctamente ni expresar con precisión y claridad las ideas.

El lenguaje metalingüístico aprendido a través de la investigación educativa y del estudio sobre el tema de la difusión, diseminación y divulgación del conocimiento, consiste en corregir, sustituir y/o elegir las palabras de manera adecuada y correctamente (Gadamer,1992). Lamentablemente, las arbitrariedades lingüísticas, ocurrencias, creencias y prejuicios fomentan el poco o nulo contenido de las palabras, así como la poca o nula claridad y precisión, sobre todo generan interpretaciones equivocas o tergiversadas.

La necesidad de utilizar las palabras correctamente y adecuadamente se debe a la necesidad de proporcionar una información correcta -acorde a la razón- y verdadera –acorde a la realidad, porque el ser humano, por naturaleza, es razón y, desde esa perspectiva, debe y tiene que hacer uso de la razón a través del uso del lenguaje, la comunicación, la interpretación y la comprensión.

Recordemos que a través de la palabra no solo se interpreta a la realidad, sino también el conocimiento y el ser humano. Sin olvidar que, a través de las palabras, el ser humano presenta lo que ha hecho de él.

Con respecto a los tres términos en cuestión –divulgación, difusión y diseminación, el conocimiento y la interpretación sobre la realidad, son aspectos que los asemejan. Pero la intencionalidad, el ámbito y el sentido mentado son los aspectos que los diferencian. Conocer y utilizar adecuadamente disminuye las ambigüedades de su empleo, las tergiversaciones sobre la transmisión del conocimiento y las interpretaciones realizadas sobre la realidad.

Por consiguiente, la diseminación es una alternativa de hacer llegar el conocimiento suficiente, de manera oportuna, al mayor número posible de personas, el conocimiento es de tipo general y se transmite a través de las redes informáticas (Laufer,2009).

La difusión se centra en el conocimiento especializado generado a través de la investigación, se encuentra en las publicaciones de tipo científicas, tienen un público más restringido y es una misión del investigador de transmitir al público los conocimientos de su disciplina (Calvo,2007).

La divulgación se origina cuando el conocimiento especializado construido por el investigador en un ámbito académico especifico, deja de perder su exclusividad y es adquirida por otros públicos especializados en donde se contempla el público en su conjunto (Roqueplo,1983).

## 4. Políticas de difusión de la investigación educativa

Las cosmovisiones, políticas, mecanismos, estilos y otorgamientos de apoyo a la difusión de la investigación dependen principalmente del tipo de sistema educativo al que se adscribe la institución, al modelo de organización que priva en la institucional (burocrático, democrática, oligárquica, tradicional, etc.), la formación, conciencia, compromiso social y cultural, solidaridad, acceso a la cultura, ética profesional, racionalidades, etc. de las autoridades educativas, las trayectorias profesionales, productividad, compromiso social, etc., del investigador educativo.

Las políticas de difusión del conocimiento en las universidades públicas se caracterizan por tener un techo financiero. Este es distribuido considerando la importancia y trascendencia de la función y las ventajas y bondades que ofrece a las comunidades, redes y cuerpos académicos, instituciones, sociedades y país.

La asignación de los apoyos económicos depende del tipo de evento (nacional e internación), del número de días y el número de kilómetros existentes entre la ciudad donde se ubica la universidad y el lugar donde se desarrolla el evento académico. Los requerimientos para solicitar el apoyo económico a la difusión son: oficio y/o carta de aceptación de la ponencia, solicitud de apoyo a las instancias correspondientes, resumen sobre la ponencia y, en algunas ocasiones, el itinerario de actividades.

Los seis investigadores entrevistados adscritos a la UG, coinciden en señalar que el apoyo económico que reciben para la difusión de la investigación es recibido por vía nómina, ya sea antes o después del evento.

En el caso de los investigadores nacionales, independientemente del nivel asignado y tiempo de antigüedad en el SNI, en la UG, reciben un apoyo económico de $40,000 mil pesos anuales para que cubran los gastos de inscripción y viáticos para realizar las actividades de difusión, diseminación y divulgación del conocimiento y/o adquieran los materiales y/o bibliografía que necesitan para desarrollar la investigación. También reciben la cantidad de $30,000 mil pesos para el uso personal del investigador.

La universidad es la responsable de publicar los resultados de la investigación, otorgar un diploma de distinción, reconocer a los investigadores a la comunidad académica, otorgar un diploma, organizar reuniones académicas y de convivencia exclusiva a los investigadores y abrir espacios para su proyección e invitarlos a colaborar en proyectos académicos de la universidad.

Con el modelo neoliberal, los apoyos económicos a la difusión de la investigación y del conocimiento han disminuidos en la universidad, pero no ha perdido su importancia y trascendencia debido a que, a través de ella, el investigador no solo se proyecta personalmente sino también representa a la universidad.

El éxito y reconocimiento de la universidad, de una u otra manera, se acepte o no, se debe al investigador y a las funciones que realiza. Por ello, los apoyos económicos otorgados por las universidades a la difusión, no la entienden como un gasto perdido, sino como una inversión.

En el caso del ISCEEM, ella no pertenece al sistema universitario ni tampoco es una institución de posgrado federalizado ni particular. Tampoco es una universidad. La mayoría de los directores afirman que su situación es *sui generis* porque en ocasiones las autoridades la conciben como la máxima institución del subsistema estatal y, en otras, como departamento.

La comunidad académica, además de desconocer el techo financiero asignado a la difusión y a la investigación, solo cuenta con la información expresada por los directores. Ellos generalmente culpan a las autoridades educativas superior de las deficiencias, escasos o nulos apoyos económicos a la investigación y a la difusión de ésta. Así mismos afirman lo que las autoridades gubernamentales expresan: en las percepciones salariales del investigador está contemplado los apoyos a la difusión.

Los estilos y mecánicas de otorgamiento de los apoyos económicos a la difusión de la investigación dependen básicamente de la formación, experiencias de investigación, convicciones, solidaridad, etc., del director y del equipo de personas que desarrollan la administración. Sus decisiones, en la mayoría de los casos, tienden a fomentar el ahorro económico para que éstos sean utilizados con otros fines. Esta situación atenta con los derechos laborales y las obligaciones que tiene la institución para difundir la investigación, el conocimiento y la cultura.

En anteriores administraciones, con los apoyos económicos otorgados estaban destinados a la inscripción del evento y el hospedaje se cubría con la cantidad restante. En ningún caso se negó las solicitudes del investigador y a partir de la carta de aceptación de la contribución se emitía la comisión abarcando los días del evento y los días de traslado.

En esta administración la situación cambio considerablemente, en algunos solo se autorizan los días en que se realiza el evento, en otros se autoriza los días del evento que considerados laborables por el investigador. Generalmente se culpa a las autoridades del sector central y a los auditores sobre esta manera de proceder.

También se ha descubierto que la autorización de los días también depende del tipo de relación que tiene el investigador con la autoridad institucional. En el caso de que la relación del investigador no se adhiera a la del director, las autorizaciones están sujetas a decisiones mal intencionadas por el uso de poder, celotipia, etc. Dan por hecho que el investigador educativo tiene que obedecer a la dirección, aunque la decisión sea incorrecta.

## 5. Acciones del investigador educativo

Docencia, investigación y difusión son las funciones que tienen que desarrollar el investigador educativo en las instituciones de posgrado y, a la vez, son los criterios para evaluar su desempeño.

A diferencia de las dos primeras funciones, la tercera debiera ser la menos compleja debido a los criterios objetivos que le caracterizan: intencionalidad clara y precisa, número mínimo de actividades a realizar en el año escolar, cantidad económica otorgada según los días y kilómetros a desplazarse para estar en el evento académico, días que tiene que abarcar la comisión (contempla los días de ida y regreso), el tipo de solicitud, los documentos a anexarse, etc.

En instituciones como el ISCEEM, la difusión de la investigación es la función que genera disgustos, incomodidad y malestar al investigador educativo debido principalmente a las decisiones arbitrarias y discreciones de la Dirección y del área administrativa.

Por ello, algunos investigadores deciden no desarrollar la función argumentando que la institución no ofrece los apoyos económicos y/o establecen vínculos de amistad sincera, de conveniencia y hasta fingida para disfrutar de ciertos privilegios: asignación de tutorados, dirección de tesis, conferencias magistrales, comisiones especiales, publicación de artículos y libros, emisión de comisiones para desarrollar la difusión, etc.

Otros establecen acuerdos de apoyo mutuo con las instancias mencionadas bajo el compromiso de recibir todo tipo de apoyo y jamás cuestionar, criticar o interpelar las decisiones arbitrarias y discrecional, informar a la brevedad posible los comentarios que escuche de sus compañeros y/o llevará a cabo funciones de vigilancia y panoptismo.

A lo anterior hay que incluir los investigadores educativos que, apegándose al derecho laboral y obligación institucional, por la vía administrativa, por un lado, solicitan a las autoridades institucionales que revoquen sus decisiones por atentar al derecho laboral

y obligación institucional para realizar la difusión de la investigación. Otros, solicitan la intervención del sindicato y de las autoridades del sector central para resolver la injusticia de la cual han sido objeto.

Esta última opción, no es del agrado de las autoridades institucionales en tanto no les gusta que las autoridades inmediatas superior estén informados de los actos de poder, celotipia, arbitrariedades, etc. aplicados a los investigadores educativos. Al parecer, esta es la última alternativa a seguir antes de proceder a lo legal y jurídico.

Existen investigadores que no dudan en participar en los programas federales y estatales para conseguir financiamiento a la investigación y, con ello, cubrir los gastos de difusión de manera personal. Entre ellos se encuentran: Sistema Nacional de Investigadores, Programa de apoyo a creadores, Programa para el desarrollo profesional docente, Programa de Carrera Docente, etc.

Quienes deciden convertirse en *knowledger worked* (trabajador del conocimiento) (Drucker,2008) deciden utilizar la motivación empresarial para invertir en la publicación de sus libros, cubrir los gastos de inscripción, traslado, hospedaje, alimentación para presentar sus ponencias y libros de su autoría en eventos académicos, buscar patrocinadores de sus trabajos e integrase y realizar trabajos colaborativos en redes académicas nacionales e internacionales, crear sus propias empresas culturales, escuelas, editoriales, centros de actualización, ofrecer cursos de actualización en las modalidades existentes (*e-learning, m-learning y b-learning* y presencial), organizar y configurar cuerpos académicos para recibir apoyo de la SEP, etc.

## 6. Conclusiones

La difusión de la investigación es una función sustantiva que caracteriza a las instituciones educativas de posgrado mexicanas. Sin embargo, puede convertirse en una tortura cuando el investigador educativo no cuenta con las condiciones mínimas (emisión de la comisión, apoyo económico para la inscripción y viáticos que cubran tanto los días del evento como los utilizados para trasladarse a los lugares donde se realizan los eventos académicos, etc.).

Las autoridades institucionales de manera consciente y/o inconsciente fomentan los obstáculos a la difusión del conocimiento al aplicar, sin previo análisis y reflexión, los criterios impuestos por la burocracia-administrativa y por decisión arbitrarias y discrecionales al favorecer al investigador que se presta a ser cómplice y/o solapar actitudes poco profesionales debido a la celotipia, uso de poder, racionalidad reducida y restringida, falta de experiencia sobre la investigación y la difusión, etc.

## 7. Bibliografía

Abortes, Hugo (1996). "Neoliberalismo y política educativa". *Vientos del Sur*, No. 7, verano.

Calvo Hernández, Manuel (2007). "Difusión, divulgación y diseminación" /en línea). Disponible en www.manuelcalvohernando.es/articulo.php?id=5 [consulta: 12 de septiembre de 2011]

Drucker, Peter F. (2008). "La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío", en *Gestión del capital humano*. Ediciones Deusto.

Gadamer, H.-G (1993). *Verdad y Método*. Tomo I. Sígueme, Salamanca.

— (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós, Barcelona.

— (1990). *La herencia de Europa*. Ediciones Península, Barcelona.

— (1992), Verdad y Método, Tomo II. Ediciones Sígueme, Salamanca.

García Perea, Ma. Dolores (2012). *Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores,* México, D. F.

— (2015). *El investigador educativo en las sociedades de la información y de la comunicación*. Tomo I y Tomo II. Castellanos Editores, México, D. F.

— (2009). *La Cultura Cibernética e Informática. Necesidad o capricho. Memoria del* 8ª. Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática. 6to Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática, 10 al 13 de julio de 2009, Orlando, Florida, EE.UU. International Institute of Informatics and Systemics.

— (2013). El investigador educativo: divulgador de sus trabajos intelectuales. III Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogos entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América latina y el Caribe. Hacia una internacional del conocimiento. Santiago de Chile. 7-10ene/2013

Maffesoli, Michel. *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México, FCE.

Laufer, Miguel (2009). Cómo diseminar el conocimiento. *Interciencia*, Vol. 34, No. 1. January. Asociación interciencia, Caracas, Venezuela.

Roqueplo, Philippe (1983). *El reparto del saber*. Barcelona, Gedisa.

# La lucha contra la exclusión social en educación: la formación profesional

Alicia Ros-Garrido[a1], Juan García-Rubio[b]
[a]*Departament de Didàctica i Organització Escolar, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia, España.*
[b]*Profesor de Enseñanza Secundaria. Docente de Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia, España.*

**Resumen**

La ciudadanía en su sentido más amplio es consecuencia de la confluencia de tres tipos de ciudadanía que se complementan: la ciudadanía civil, la ciudadanía política y la ciudadanía social. Todas ellas se fundamentan en la posesión por parte del individuo de derechos civiles, políticos y sociales respectivamente. Cuando nos referimos a la exclusión social lo estamos haciendo a la privación a la persona de derechos sociales tales como la educación, la sanidad, el empleo,... Sin embargo, la negación del derecho a la educación acarrea consecuencias también muy negativas para otros derechos sociales. Cada vez resulta más difícil encontrar un empleo digno sin poseer un mínimo de formación, lo cual puede desembocar en más dificultades de acceso a la sanidad, a una vivienda digna, a unos bienes básicos para vivir, etc. La formación profesional, tanto reglada como para el empleo, es una herramienta que sin duda puede mejorar la formación de las personas y contribuir a paliar el desajuste entre el nivel de formación alcanzado y el puesto de trabajo y, por fin, empieza a ser considerada como una alternativa real de formación para que todas las personas sin exclusión formen parte de la ciudadanía con plenos derechos.

*Palabras clave:* ciudadanía; derechos sociales; exclusión social; derecho a la educación; formación profesional.

**Abstract**

Citizenship in its broadest sense is a consequence of the confluence of three types of citizenship that complement each other: civil citizenship, political citizenship and social citizenship. All of them are based on the individual's possession of civil, political and social rights respectively. When we refer to social exclusion we are talking about making the person deprived of social rights such as education, health, employment ... However, the denial of the right to education carries consequences also very negative for others social rights. It is becoming increasingly difficult to find a decent job without a minimum of training, which can lead to more difficulties in accessing health care, decent housing,

1 Autor para correspondencia: Alicia Ros-Garrido, ID: orcid.org/0000-0002-6968-0900 , Correo electrónico: Alicia.Ros@uv.es

basic goods to live, etc. Vocational training, both regulated and for employment, is a tool that can certainly improve the training of people and contribute to alleviate the mismatch between the level of training achieved and the job, and finally begins to be considered as a real alternative of training so that all people without exclusion are part of the citizenship with full rights.

*Keywords:* citizenship; social rights; social exclusion; right to education; vocational training.

# 1. Ciudadanía y exclusión social

Aunque se emplea el término "ciudadanía" desde la Grecia clásica, su significado ha ido cambiando con el paso del tiempo. En 1949, Thomas Henry Marshall es quien concreta la concepción que en los tiempos actuales se tiene en torno a este vocablo. Para este autor, el concepto ciudadanía engloba tres tipos de ciudadanía diferentes, pero que entre ellos se complementan: la ciudadanía civil, la ciudadanía política y, la que él mismo introdujo como novedosa, la ciudadanía social. Con la introducción del componente social en la concepción de la ciudadanía, Marshall intentó compatibilizar dos conceptos muchas veces contradictorios a lo largo de la historia: libertad e igualdad. Estas diferentes tipologías de ciudadanía se basan en que los partícipes de una determinada comunidad disfruten de derechos civiles, de derechos políticos y de derechos sociales. Para que cualquier individuo sea considerado ciudadano de una comunidad debe disfrutar de esos tres derechos enumerados, sin excepción (Marshall y Bottomore, 1998).

Los derechos civiles –derecho a la libertad de expresión, a la libertad de culto, a la propiedad, a la libertad de circulación, entre otros- intentan proteger las libertades de cada individuo del poder político. Los derechos políticos –derecho a la libertad de votar y a ser votado, de reunión, de partición en la vida política, etc.- posibilitan a la persona a participar en la vida política. Los derechos sociales –entre ellos estarían el derecho a un empleo, a alimentarse suficientemente, a la protección social en caso de necesidad, a una vivienda, a la educación – son los últimos introducidos en un concepto amplio de ciudadanía y es el Estado el máximo responsable que garantiza a todos los ciudadanos los medios necesarios para poder disfrutar de unas condiciones dignas de vida. El Estado del Bienestar que se fue extendiendo por casi toda Europa después de la II Guerra Mundial es el ejemplo de cómo la Administración tiene que reequilibrar los recursos existentes entre los ciudadanos, dotando a todos de unos servicios sociales que les garanticen un mínimo vital básico. Los derechos sociales asociados al desarrollo del Estado del Bienestar han garantizado una mayor igualdad de oportunidades para las personas que la que en un principio le proporcionaba el sistema capitalista.

Cuando hablamos de exclusión estamos refiriéndonos a quitar, a privar de algo a alguien que en principio le corresponde. En la realidad social se presentan múltiples exclusiones: exclusión étnica, sanitaria, de acceso al empleo, por ser de un determinado sexo, de derechos políticos, a la vivienda, etc. Karsz (2000) señala que "toda enumeración acaba siendo incompleta" (p.141). Este mismo autor, refiriéndose al innumerable número de exclusiones, diferencia entre exclusión en singular y exclusiones en plural. El listado anterior representaría una buena muestra de estas últimas, pero cuando se refiere al término exclusión en sin-

gular lo identifica unívocamente con la exclusión social, pues considera que al final toda la multiplicidad de exclusiones desemboca en la exclusión social, que engloba al resto de ellas.

Para Tezanos (2001) el término "exclusión social" va intrínsecamente unido a la idea de privación de derechos sociales a algunas personas, y por lo tanto a la negación de la componente social de la ciudadanía. Como podemos observar en la figura 1, Tezanos realiza un recorrido por la evolución de las estructuras en las sociedades industrializadas, desde las más incipientes hasta las sociedades tecnológicas avanzadas que es en la que nos encontramos en el presente. La sociedad actual se caracteriza por una muy escasa movilidad ascendente con una base muy amplia formada por parados, subempleados, jubilados y de otros sectores "excluidos". Las medidas de flexibilización del mercado de trabajo, introducidas al final del siglo XX y acrecentadas tras la crisis económica de 2007, han producido un resquebrajamiento de los fundamentos de los diferentes Estados del Bienestar. Sin potentes políticas sociales muchas personas no se sienten integradas, situándose en situaciones de gran vulnerabilidad, en la periferia de la sociedad. Así, por ejemplo, es especialmente preocupante la situación de los jóvenes, especialmente las de los menos formados, con muy escasas posibilidades de encontrar un empleo.

**EVOLUCIÓN DE LOS PERFILES DE LAS PIRÁMIDES DE ESTRATIFICACIÓN EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALIZADAS**

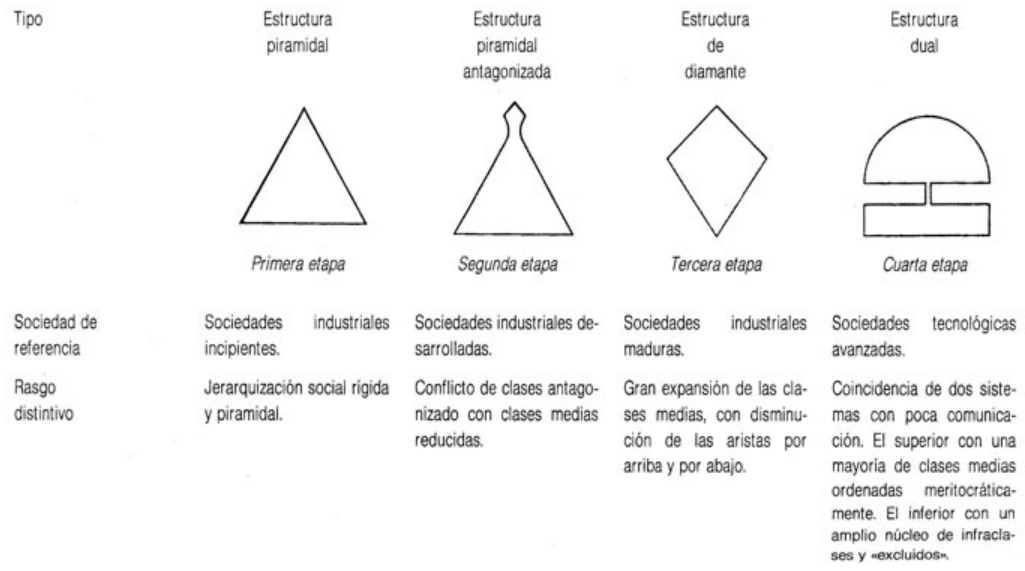



**Figura 1. Evolución de los perfiles de las pirámides de estratificación en las sociedades industrializadas. Las Sociedades tecnológicas avanzadas. Fuente: Tezanos, J. F. (1994). *Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas*, p. 123.**

Por lo tanto, si el vocablo ciudadanía lo relacionamos con derechos, la exclusión representa el no acceso a estos. Siendo más concretos, la exclusión social significa la pérdida por parte del individuo de derechos sociales que imposibilitan su condición de ciudadano. La persona excluida está formalmente dentro de la sociedad pero, al no disfrutar del derecho a un mínimo social básico, ha perdido su condición de ciudadano.

## 2. La relación biunívoca entre educación y exclusión social

Los derechos sociales surgieron unidos al Estado del Bienestar (Puelles, 2010). Sin estos derechos, los derechos civiles y políticos no se pueden disfrutar de una manera plena. El derecho a la educación –uno de estos derechos sociales, como ya hemos comentado con anterioridad– es necesario para ejercer en su integridad la participación política puesto que se necesita un ciudadano educado. También para ejercer la libertad de forma respetuosa con el otro. Una persona que carezca de un mínimo de cultura no sabrá discriminar la multiplicidad de informaciones que le llegan en nuestra sociedad actual, y será fácilmente manipulable, no estando en disposición de ejercer con plenitud la libertad y la participación (Dewey, 1998).

Por otra parte, es imposible acceder en la actualidad a un trabajo sin una formación suficiente para el que se requieren cada vez más conocimientos y habilidades. En nuestra sociedad post-industrial o sociedad de economía del conocimiento según Pérez-Gómez (2006) el acceso de la juventud al mercado de trabajo depende por una parte de las condiciones que se den en el ciclo económico –recesión o expansión–, pero es trascendental la formación con la que se accede a la búsqueda de un empleo (Casal, 2010) y más en tiempo de crisis económica. Si algo ha demostrado la situación actual es que ha golpeado a todos los individuos de la sociedad, pero que especialmente se ha cebado con los que peor formación poseían. En la tabla 1 comparamos las tasas de paro en el trimestre de menor paro en la historia reciente de España -2T 2007- con el que se registra en la actualidad -2T 2017-, es en este colectivo donde más se ha incrementado el desempleo y donde, por tanto, más se han empeorado las condiciones de vida.

**Tabla 1. Tasas de paro en España en el segundo trimestre de 2007 y 2017 por nivel de formación alcanzado**

| Nivel de Formación | 2007 | 2017 | Diferencia |
|---|---|---|---|
| Analfabetos | 24,41 | 41,18 | 16,77 |
| Estudios primarios incompletos | - | 33,52 | - |
| Educación Primaria | 10,47 | 29,96 | 19,49 |
| Primera etapa de Educación Secundaria y similar | 9,56 | 23,62 | 14,06 |
| Segunda etapa de Educación Secundaria, con orientación general | 9,57 | 19,70 | 10.13 |
| Segunda etapa de Educación Secundaria, con orientación profesional | 7,94 | 17,53 | 9,59 |
| Educación Superior | 5,11 | 9,71 | 4,6 |
| Total | 7,93 | 17,22 | 9,29 |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Vemos que tanto en tiempos de bonaza económica como en época de crisis, a mayor formación las tasas de paro se reducen, por lo que ésta es fundamental para la obtención de un empleo digno. Además, la consecución de un puesto de trabajo representa la llave para poder acceder a la mayoría de derechos sociales, antes enumerados, y a un determinado nivel de calidad de vida que les impida caer en la exclusión social. Brunet y Altaba (2010) señalan que "Cada vez es más probable que una educación baja y unas destrezas cogniti-

vas insuficientes encierren a los ciudadanos en un ciclo vital de precariedad, bajos salarios y alto riesgo de pobreza en la vejez" (p. 266). La carencia de una buena educación puede llevar, con una muy alta probabilidad, a la exclusión social y dicha "exclusión cultural y del conocimiento puede ser más dura que la exclusión económica" (Homs, 2008, p. 196).

Tampoco debemos olvidar que, en sentido inverso, que según el Informe PISA el componente sociocultural familiar del alumnado resulta el mejor predictor de su éxito o de su fracaso escolar (Ministerio de Educación, 2016). En el Informe del sistema educativo español (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2017) se afirma que casi un tercio de la población adulta joven (25-34 años) española mantiene el bajo nivel formativo de sus padres. Por lo tanto, la exclusión social en la que se encuentran algunas familias, en la mayoría de los casos puede conducir a que sus hijos no adquieran una formación básica suficiente, con lo que aumentarán las posibilidades de que también acaben en una situación de vulnerabilidad. Los colectivos socialmente más desfavorecidos son los que necesitan una mejor educación y más recursos. Como señala Blanco (2006) "La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales" (p.8). La escuela obligatoria tendría que ser la herramienta principal para reducir la brecha de recursos existentes entre los miembros de una sociedad y, junto a ella, la formación profesional tanto desde su vía formal como no formal.

## 3. La formación profesional: herramienta contra la exclusión social

La formación profesional, tanto reglada como para el empleo, es una herramienta que sin duda puede mejorar la formación de las personas, contribuye a paliar el desajuste entre el nivel de formación alcanzado y el puesto de trabajo, y puede contribuir a la inserción laboral, profesional y, por supuesto, social, alejando a las personas que la cursan de los procesos de exclusión a la vez que les permite una participación activa como ciudadanos y ciudadanas.

Las reformas educativas de los últimos 30 años han tenido como objetivo la mejora de la imagen de la Formación Profesional (FP) (Merino y Llosada, 2007). Aunque algunos autores consideran que parece que no consigue sacudirse cierta imagen de desprestigio (Marhuenda, 2013) o de estatus bajo (OCDE, 2011) que fue adquiriendo durante las últimas décadas. Haciendo un breve repaso, la estructura de la FP persiste desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando la escolaridad obligatoria se amplió hasta los 16 años. La LOGSE junto a la Ley Orgánica de Educación (LOE) contribuyeron a aumentar el prestigio de la FP al establecer requisitos de acceso, la posibilidad de obtener el Graduado en Educación Secundaria (GESO), la obligatoriedad de realizar el módulo de prácticas en empresa denominado Formación en Centros de Trabajo (FCT) y también la flexibilidad entre etapas educativas. Sin embargo, los esfuerzos y logros conseguidos parecen disiparse con la entrada de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que vuelve

a introducir la FP en la escolaridad obligatoria con la FPB a través de la cual solo puede obtenerse el Título de GESO con una reválida. Como afirma Bolívar (2013) "cuantos más alumnos "metamos" en la FP Básica, más reducimos —aparentemente— las estadísticas de abandono escolar" (parr.4). Incluso el propio Ministerio de educación, cultura y deporte (2017) considera que la FPE "no ofrece expectativas razonables para el alumnado y la mayor parte de administraciones están ofreciendo enseñanzas alternativas" (p.538). En definitiva, la "LOMCE podría introducir una segregación temprana, en la que los "menos validos" optarían por estudios de FPB y se reproduciría la doble vía existente en la LGE (1970), así como sus consecuencias" (Ros-Garrido, 2016: 157).

Sin embargo, como se afirma en el enunciado del apartado, sí partimos de la convicción de considerar la FP como una herramienta contra la exclusión social. CEDEFOP (agencia de la Unión Europea de desarrollo de la FP) afirma que la FP es una verdadera alternativa para hacer frente a la crisis económica y a la preocupante tasa de desempleo juvenil (CEDEFOP, 2010). Álvarez, García, Gil y Romero (2015) afirman que ha pasado a constituir una renovada alternativa de formación cuya oferta de títulos se adapta a las necesidades del mercado laboral lo que favorece la inserción profesional de sus egresados. Los datos de matriculación en ciclos formativos de grado medio de FP demuestran que muchas personas que acceden a estos estudios son aquéllas que abandonaron tempranamente sus estudios en tiempos del boom económico (Rodríguez, 2016). Incluso, otros autores, la consideran un ingrediente complementario a los estudios universitarios (Planas, 2012).

Por su parte, en concreto el subsistema de Formación Profesional para el Empleo (FPE) también es considerado en la actualidad como una alternativa capaz de aportar herramientas para hacer frente al desempleo (Osuna, Bueno, Murciano y Porrini, 2010). En la encuesta realizada en 2005 por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2006) a 45.000 personas jóvenes de educación secundaria y FP, incluyendo la FO, llamada Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL), los datos mostraban que el alumnado que finalizaba un ciclo formativo de FP, tanto de grado medio como de grado superior, conseguía unas tasas de empleo estable y superior a las de su grupo de edad que habían realizado estudios universitarios. Otro ejemplo es el estudio realizado por Blanco, Cepeda y Sanz (2011) que obtiene como resultado que los datos de inserción del alumnado de FP son los más elevados del mercado profesional actual puesto que dos de cada tres alumnos/as encuentran trabajo en menos de 6 meses.

## 4. Conclusiones

La FP "está llamada a ser una herramienta de cambio y mejora social" (Marhuenda, 2012, p. 12), se configura como un derecho que va más allá del periodo de escolaridad obligatoria pero que sigue siendo el derecho a la educación. Hemos mostrado que diferentes organismos internacionales y nacionales, así como personas del ámbito académicos defienden la FP como herramienta contra la exclusión social en la medida es una verdadera alternativa de formación y contribuye a hacer frente al desempleo.

Entonces nos preguntamos, ¿Cuál es el concepto de ciudadanía que subyace a los objetivos de la FP? ¿Cómo consigue esta formación algo que no se ha logrado en 10 años de escolaridad? ¿Qué opciones proporciona la FP a las personas en situación de vulnerabilidad para alejarlas o intentar alejarlas de la exclusión social?

Respecto al concepto de ciudadanía que subyace en la FP, es necesario hacer referencia al concepto de FP que aparece en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional:

> La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales (artículo 9).

Así, a nivel conceptual, es una formación encaminada hacia la ciudadanía social al posibilitar la participación social, entre otros aspectos. Aunque no podemos ignorar que hay cuestiones de su puesta en práctica que la alejarían de esta visión positiva: la crisis de la sociedad del bienestar y la crisis del empleo, la planificación de la oferta, la vulnerabilidad de algunos participantes y los procesos de transición, entre otros aspectos, tal y como analiza Marhuenda (2012).

En relación a la segunda cuestión, la respuesta que queremos resaltar, entre otros aspectos, es la motivación. El alumnado durante la escolaridad obligatoria no siempre tiene interés o se le motiva para aprender un curriculum alejado de su realidad (García-Rubio, 2016). Pero cuando empieza la FP se le despierta el interés por aprender, es un curriculum cercano a sus intereses profesionales, a su futura profesión u ocupación. Incluso "la FP puede motivar al alumnado a seguir formándose puesto que entre los que terminan un ciclo formativo de grado superior, un 35% decide continuar estudiando (un 25% en la universidad y un 10% en otro ciclo formativo) (INE, 2006)" (Ros-Garrido, 2014, p.203).

Y respecto a la tercera cuestión que hemos planteado, consideramos que la FP proporciona una formación accesible y que mejora su inserción laboral también. Así, las personas con FP (incluyendo obviamente la FPE) son personas con posibilidades de empleabilidad, de insertarse en el mercado de trabajo. Si existe una relación directa entre la empleabilidad de las personas y su nivel de educación y formación (Vargas, 2009) no podemos ignorar que la formación que se les proporciona no las saca del estatus al que pertenecen, es una formación de "baja cualificación, ya que ése es precisamente el destino que se le tiene reservado" (Marhuenda, 2012, p.55). Además otro problema es cuando dicha formación se rige por la oferta y no por la demanda y necesidades de las personas que están en exclusión social.

En conclusión, el derecho a la educación y el derecho al trabajo son dos cuestiones ineludibles para alcanzar la ciudadanía social, el sentirse parte activa y participar en tu comunidad, y la FP, por fin, empieza a ser considerada como una alternativa real de formación para que todas las personas, sin exclusión, formen parte de la ciudadanía con plenos derechos.

# 5. Bibliografía

Álvarez, V., García-Gómez, M.S., Gil-Flores, J. y Romero, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordon. Revista de Pedagogia*, 67 (3), 15-34. DOI: http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4(3),* 1-15. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf

Bolívar, A. (2013*). La FP Básica: ¿"truco estadístico" para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional*? Recuperado de http://en-clase.ideal.es/2013/11/30/la-nueva-fp-basica-truco-estadistico-para-rebajar-el-abandono-via-de-salida-o-verdadera-cualificacion-profesional/

Brunet, I. y Altaba, E. (2010). *Reformas educativas y sociedad de mercado*. Barcelona: Laertes.

Casal, J. (2010). La transición de la escuela al trabajo. En Fernández Palomares, F. *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.

CEDEFOP (2010). *Una mirada a la formación profesional: España*. Thessaloniki: Publications Office of the European Union.

Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

García-Rubio, J. (2016). Alternativas al abuso de la repetición de curso: La motivación del alumno. En Pérez Fuentes, M.C. et al (comp). *Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención en el Ámbito Escolar*, *vol. II*, 381-385. Almería: ASUNIVEP.

Instituto Nacional de Estadística (2017). Tasas de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad. Recuperado de http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=6393

Karsz, S. (coord.) (2000). *La exclusión: bordeando sus fronteras.* Barcelona: Gedisa.

Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.

Marhuenda, F. (2013). Abusando de la formación para el trabajo: retos ante el crecimiento de la precariedad. En Ruiz, C. et al (Grupo CIFO), *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. (pp. 81-93) Barcelona: Tornapunta Ediciones.

Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Incluye el ensayo del mismo título de T. H. Marshall (1950). Madrid: Alianza Editorial.

Merino, R., y Llosada, J. (2007). .Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. Tempora: *Revista de historia y sociología de la educación*, (10), 215-244. Recuperado de http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/10%20-2007/07%20Merino%20y%20Llosada.pdf

Ministerio de educación, cultura y deporte (2017). Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2014-2015. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2016.html

Ministerio de Educación (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español.* Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/pisa2015preliminarok.pdf?documentId=0901e72b8228b93c

Osuna, J.L., Bueno, C., Murciano, J., y Porrini, L. (2010). Los niveles de evaluación y seguimiento de la formación: calidad vs. Política. *Revista Fuentes*. Sevilla, (10), 101-122. Recuperado de https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2590

OCDE (2011). *Preparándose para trabajar*. Barcelona: Fundación Barcelona FP.

Planas, J. (2012). .¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación profesional) a la VET (formación y educación profesional). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (1), 5-16. Recuperado de https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8581/8124

Pérez Gómez, A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En Gimeno, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

Rodríguez, J.C. (2016). El crecimiento de la formación profesional de grado medio: ¿Mayor atractivo o retorno de quienes habían dejado tempranamente los estudios? En Fundación Europea Sociedad y Educación: *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2016*, Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Recuperado de http://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf

Ros-Garrido, A. (2013). Trabajo y educación: reflexiones sobre la formación para el empleo. En Chisvert-Tarazona, M.J.; Ros-Garrido, A.;& Horcas-López, V. *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.

Ros-Garrido, A. (2016): La Formación profesional como alternativa en tiempos de cambio. En Suárez-Guerrero, C; Marín-Suelves, D. & Palomares-Moreno, D. *Retos de la educación en tiempos de cambio*. Valencia: Tirant humanidades.

Tezanos, J. F. (1994). Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas. *Revista Internacional de Sociología nº 8 y 9*, 89-135.

Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Vargas, F. (2009). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a largo de la vida y la sociedad del conocimiento. En De Asís, F. & Planells, J. *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Madrid: OEI-Fundación Santillana. (pp. 15-30).

# El curriculum básico como garantía del derecho a una educación de calidad

Juan García-Rubio[a1], Alicia Ros-Garrido[b]
[a]*Profesor de Enseñanza Secundaria. Docente de Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia, España.*
[b]*Departament de Didàctica i Organització Escolar, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de València. Av. Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia, España.*

**Resumen**

En el presente artículo se analiza, desde un enfoque no restrictivo sino amplio, el derecho que toda persona tiene a la educación. Es decir, tomamos como principio la idea de que para el disfrute pleno de este derecho esencial y universalmente reconocido no basta con el mero acceso a la escuela, sino que es necesario que el alumnado reciba unos aprendizajes fundamentales. Estos se tienen que garantizar, principalmente durante la etapa de escolarización obligatoria, a través del curriculum –el instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje–. Y más en concreto, mediante un curriculum básico compuesto por aquellos conocimientos que nadie debe ignorar, para así poder asegurar el que todos los alumnos y alumnas, sin excepciones, disfruten de una educación de calidad. Se debe concebir la calidad unida de forma inexorable con una alta equidad para que todo el alumnado acceda a la educación sin que algunos se queden por el camino. Ni siquiera sería suficiente con igualar en la escuela los recursos de los que disponen todos los alumnos y alumnas, se hace necesaria para garantizar una educación de calidad el asegurar una cierta igualdad en los resultados educativos.

*Palabras clave:* derecho a la educación; curriculum; curriculum básico; educación de calidad; equidad educativa.

**Abstract**

This article analyses, from a non-restrictive but a broad approach, the right that every person has to education. That is to say, we take as a principle the idea that for the full enjoyment of this essential and universally recognized right, mere access to the school is not enough, but it is necessary that students receive fundamental learning. These must be guaranteed, especially during the compulsory schooling stage, through the curriculum —the fundamental instrument in the teaching-learning process. And more specifically, through a basic curriculum composed of those knowledge that no one should ignore, in order to ensure that all students, without exception, enjoy a quality education. The

1 Autor para correspondencia: Juan García-Rubio
Correo electrónico: Juan.Garcia-Rubio@uv.es

quality must be inexorably linked with a high equity so that all students can access to education and no one is left behind. It would not even be enough to match the resources available to all the students in the school, it is necessary to guarantee a quality education to ensure certain equality in educational outcomes.

*Keywords:* right to education, curriculum, basic curriculum, quality education, educational equity.

# 1. El derecho a la educación

Si hay un derecho reconocido mundialmente es, sin duda, el derecho a la educación. La formulación más habitual de este derecho universal tiene su reconocimiento en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 que en su artículo 26.1 afirma:

> Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948).

Se trata también de un derecho contemplado en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 que en su principio 7 también incide en que:

> El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (ONU, 1959).

En ambos casos, podemos observar que se asimila educación a escolarización, la cual debe ser gratuita y obligatoria. En España, queda reflejado este derecho en la Constitución de 1978 (BOE, 1978), en su artículo 27. Queremos destacar dos apartados del mismo, pues inciden en idénticos aspectos que el articulado de normativas supranacionales, el apartado 1 "Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza." y el apartado 4 "La enseñanza básica es obligatoria y gratuita". La escolarización, por tanto, es una obligación para el individuo, pero también para el Estado, pues éste es el último garante de este derecho fundamental. Como indica Gimeno (2005) "En democracia, para asegurar los derechos de la sociedad, el Estado tiene que tenerlos" (p.106). Además, el Estado tiene que tener el poder suficiente para protegerlos. Escudero (2005) compara la educación con una orquesta, y señala que todos los músicos tienen responsabilidad, pero la máxima la tiene quien la dirige y nos pone la partitura que tenemos que tocar.

La educación es un derecho esencial y fundamental, tanto para el individuo como para la sociedad. García-Rubio (2015) señala los principales efectos para el individuo del disfrute del derecho a la educación que se muestran en el cuadro 1.

1. Establecer unas bases sólidas para la realización de futuros estudios.
2. Acceder a la cultura a través de la escuela, la única manera para los más desfavorecidos.
3. Alcanzar la mejor de las posibilidades del individuo, no se trata tan sólo de aprendizajes intelectuales sino del desarrollo completo de la persona.
4. Fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades.
5. Ampliar las opciones vitales que puede tener el individuo.
6. Disfrutar de otros derechos humanos. Es el puente entre los derechos civiles y políticos, y los derechos económicos y sociales.
7. Ser condición necesaria para alcanzar la ciudadanía, para ser miembro de pleno derecho de una sociedad.
8. Aumentar las posibilidades de llevar una vida digna: trabajo, vivienda, bienes esenciales para no caer en la exclusión social.
9. Tener una imagen positiva de uno mismo.
10. Posibilitar la participación democrática sin ser manipulado.

**Cuadro 1. Principales efectos para el individuo del disfrute del derecho a la educación (García-Rubio, 2015, p. 104)**

Asimismo, el autor apunta como los principales efectos para la sociedad de la realización efectiva de este derecho por parte del individuo (cuadro 2):

1. Posibilitar sociedades democráticas en donde las personas participen libremente.
2. Crear de una sociedad de ciudadanos, poseedores de derechos civiles, políticos y sociales.
3. Aumentar el desarrollo económico y social de un país.
4. Lograr sociedades más justas y cohesionadas, reduciendo las diferencias entre los ciudadanos

**Cuadro 2. Principales efectos para la sociedad de la no exclusión educativa del individuo (García-Rubio, 2015, p. 103)**

La concepción del derecho a la educación desde su perspectiva más estrecha nos conduce únicamente a garantizar el mero acceso a la escuela. Bastaría con aumentar el porcentaje de matriculación, pero el derecho a la educación representa bastante más. Desde un enfoque amplio -el que vamos a utilizar en el presente escrito- para ejercer este derecho plenamente se debe posibilitar a las personas la adquisición de unos aprendizajes fundamentales y básicos. No es suficiente cualquier educación, se necesita una educación de calidad que aleje de procesos de exclusión social.[2]

2 En Ros-Garrido y García-Rubio (2017) se analizan diferentes ejemplos de procesos de inclusión y excusión más allá del sistema educativo escolar como en la formación profesional para el empleo o en los procesos de acreditación de competencias profesionales.

## 2. Una educación de calidad

El término calidad no resulta de fácil consenso. Mientras que para unos se vincula a la máxima excelencia de una minoría de alumnado, para otros sería el resultado de que la totalidad del mismo pudiese alcanzar unos aprendizajes fundamentales. Partiendo de la consideración de la educación como un derecho humano fundamental debemos mencionar tres dimensiones esenciales, consideradas internacionalmente, de la calidad educativa: equidad, pertinencia y relevancia (UNESCO, 2005 y 2007). Al hablar de la dimensión equidad no bastaría con la igualdad en los recursos empleados en las aulas sino que también sería necesario garantizar un nivel básico a los alumnos y alumnas. Como se señalaba en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (UNESCO, 2000) todo el alumnado, no la mayoría, tiene el derecho a disfrutar de al menos unos aprendizajes fundamentales que amplíen las posibilidades de vida del individuo y contribuyan a crear una sociedad mejor.

> Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (UNESCO, 2000: 43).

Respecto a la segunda de las dimensiones de la calidad -la pertinencia- se identifica con la presencia de un número suficiente de diversificaciones y adaptaciones en las prácticas escolares para lograr acomodar la educación a jóvenes estudiantes con diferentes intereses, aptitudes y pertenecientes a diferentes estratos sociales. En cuanto a la última de las dimensiones -la relevancia- se relaciona con una selección de aprendizajes que resulten verdaderamente significativos para el alumnado, de manera que conecten con él y con la realidad que le rodea. Se trataría de propiciar un aprendizaje relevante en el alumnado que Pérez Gómez (2006) describe así:

> Provocar ese aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante, al niño y a la niña, en procesos de estudio, en procesos de reflexión, en procesos de aplicación, en procesos de comunicación del conocimiento. La mejor manera de vivir la cultura en la escuela es organizando el trabajo en proyectos que tengan sentido, que el niño o la niña estén implicados en la actividad, no como receptores sino como agentes activamente implicados en procesos de construcción de algo, en un proyecto con sentido, para cuyo desarrollo satisfactorio necesariamente van a tener que echar mano de conocimientos, capacidades, intereses, habilidades, valores, actitudes, comportamientos, etc., cada vez más elaborados, más complejos y diversificados (p.105).

Aunque existe una multiplicidad de factores que pueden influir en la baja calidad de la educación, podemos distinguir los que son internos a la escuela de los externos a la

misma. A corto plazo, estos últimos tienen una muy difícil solución: el nivel sociocultural y económico de las familias, sus expectativas respecto a la escuela, las desigualdades sociales y la situación de extrema pobreza de una parte de la población.

Sin embargo, hay dos factores intrínsecamente escolares, y en donde hay una gran posibilidad de mejora tanto en países desarrollados como no desarrollados: el curriculum y el profesorado. Ambos están estrechamente relacionados, dado que el profesorado es el encargado de acomodar el curriculum al aula, y adaptarlo a las necesidades del alumnado. Si analizamos los diez factores que para Cecilia Braslavski (2004) inciden en la construcción de una educación de calidad para todos en el siglo XXI, comprobaremos que todos, de una u otra manera, tienen relación con el currículum y el profesorado, y al menos la mitad de los mencionados por ella, hacen referencia claramente a los mismos: la fortaleza ética y profesional de los profesores, la capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio, el trabajo en equipo al interior de la escuela y del sistema educativo, el curriculum en todos los niveles educativos, la pluralidad y la calidad de las didácticas. El papel del profesorado es fundamental en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, pero no es menos importante el curriculum prescrito al condicionar de manera absoluta la práctica en el aula. El curriculum representa el corazón del sistema educativo de un país, es donde se establecen las normas de juego a las que se tienen que adaptar todos los componentes del mismo.

## 3. El curriculum básico

Aunque en la actual sociedad de la información y del conocimiento las necesidades básicas de aprendizaje de las personas van cambiando a lo largo de la vida, la adquisición de ese nivel imprescindible de conocimientos para el individuo se circunscribe fundamentalmente a la escuela. Elemento esencial de ésta y del proceso de enseñanza-aprendizaje es el curriculum, al que Lundgren (1992) se refiere como herramienta, como instrumento. Para este autor, la educación y la instrucción son procesos por medio de los cuales se reproduce y se transmite la cultura a la generación siguiente. En las sociedades antiguas, los procesos de producción y reproducción del conocimiento estaban intrínsecamente unidos: "el niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella" (p.17). Pero cuando ambos procesos se separan, "se establece una división social del trabajo entre la esfera de la producción y de la reproducción" (Lundgren 1992, p.19). Aparece el problema de la representación, que tiene que resolverse a través de textos que hacen de intermediario entre ambas esferas. Para Lundgren, "el concepto de curriculum cubre los textos producidos para solucionar el problema de la representación" (p.20). Es, por tanto, un "instrumento" que une indirectamente la producción y reproducción de la cultura de una sociedad. Gimeno (1989) se refiere al mismo como "el proyecto selectivo de cultura" (p. 40) que sustenta la práctica escolar en el aula.

El curriculum legislado o prescrito en Educación Primaria en España es el mismo para todo el alumnado, no se establecen diferencias en función de las capacidades, aptitudes o intereses del alumnado. Sin embargo, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, ante la diversidad del alumnado que existe en las aulas se han venido introduciendo

curricula diferenciados para algunos alumnos y alumnas, convirtiendo así la heterogeneidad inicial en homogeneidad, separando al alumnado según su nivel. De hecho cada vez se encuentra más alumnado fuera del aula ordinaria (García-Rubio, 2016). Apple (1986) también señala que los primeros educadores apostaban por un curriculum diferenciado para preparar a los distintos individuos para ocupar diferentes funciones en la vida adulta, educando a unos para los puestos más privilegiados y de más poder de la sociedad y a otros para la obediencia y la sumisión. Como indica Connell (1997), "para garantizar la justicia social no sirven los curricula de guetos"(p.65).

Frente a esta heterogeneidad en el alumnado, la otra opción es la de tener un curriculum común para todos, aunque empleando metodologías diferentes según el alumnado, para que todos adquieran, al menos, unos conocimientos básicos. No hay que recortar objetivos, contenidos ni competencias para que el alumnado consiga una titulación, sino poner más medios, más materiales curriculares y así adaptando la enseñanza a cada alumno, todos ellos puedan alcanzar un mínimo indispensable para poder vivir sin exclusiones.

Gimeno (2000) apuesta por un curriculum común en el que habría que "debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser el curriculum común para todos, distinguiendo de lo que aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del curriculum común" (p. 90-91). Por su parte Escudero (2004) denuncia la gran sobrecarga de contenidos que hay en el curriculum con un nivel de exigencia excesivo y propone actuar decididamente en esta cuestión de gran importancia en la escuela y en el éxito escolar del alumnado.

Coll (2006a, 2006b) defiende ideas muy parecidas a las expresadas en el párrafo anterior por Escudero y Gimeno, ya que encuentra el curriculum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria correspondiente al aula ordinaria con una carga de contenidos excesiva, lo que obliga al profesorado a utilizar una metodología excesivamente transmisora, que a su vez conduce a un aprendizaje muy memorístico. Coll aboga por un curriculum en que esté incluido tanto lo básico imprescindible como lo básico deseable. Ese básico imprescindible es lo que ningún ciudadano puede llegar a desconocer; es lo que garantiza el derecho esencial a la educación y la incorporación del alumno a la vida adulta sin restringir seriamente sus posibilidades y evitando la exclusión social. Esto no significa centrarse en las materias tradicionales, no supone un "*back to basic*" como se defiende desde posturas conservadoras; el curriculum no se debe concentrar en las materias mal llamadas fundamentales, sino que el alumnado tiene que alcanzar, al menos, lo fundamental en cualquier materia.

Bolívar (2008) apela a un curriculum que denomina curriculum básico, compuesto por objetivos y contenidos que cualquier alumno que acabase la Educación Secundaria Obligatoria no pudiese desconocer. Pero, según nos indica, a este curriculum básico, no debemos denominarlo curriculum mínimo porque al referirse a lo básico, como bagaje común de formación, no puede suponer en absoluto rebajar los niveles educativos. Se trataría, más bien, de determinar aquellos contenidos y aprendizajes esenciales para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. A este respecto, el autor advierte que no todos pueden alcanzar el mismo nivel elevado de

objetivos y contenidos, pero sí al menos todos los alumnos y alumnas pueden lograr los básicos. Es la idea de garantizar un curriculum básico para todos:

> A tal fin, el currículum escolar ha de ser reelaborado con el objetivo que el grupo con grave riesgo de vulnerabilidad social llegue a ese umbral común. Lo primero es que "todos" tengan asegurado su derecho a la educación, cifrado en los conocimientos y competencias indispensables (...) No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, con unos saberes mínimos para los sectores más desfavorecidos, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, como aducen otros, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra "currículum mínimo", porque lo fundamental o clave no es un mínimo sino lo necesario para la vida. El piso (socle, en francés) no puede convertirse en el tope o techo, pero sin cimientos no se puede construir edificio alguno (Bolívar, 2012: 39).

## 4. Reflexión final

La educación es un derecho que tienen las personas por el mero hecho de nacer. No es un bien, no es una mercancía a la que se deba acceder a cambio de un precio. No es tampoco cualquier derecho, es un derecho humano primordial, llave para otros muchos y la clave para no ser un individuo en una sociedad, sino un ciudadano poseedor de derechos civiles, políticos y sociales (Marshall y Bottomore 1998). Para el pleno ejercicio del derecho a la educación no basta cualquier educación, es necesaria una educación de calidad que sea equitativa, pertinente y relevante. Son, como ya hemos mencionado con anterioridad, muchos los factores que pueden mejorar la calidad educativa de un país, pero el curriculum por el que se opte es uno de los más primordiales.

No nos vale cualquier currículum para garantizar las tres dimensiones fundamentales de la calidad educativa, y por lo tanto para garantizar el derecho a la educación. Necesitamos un currículum que sea lo suficientemente abierto y flexible como para que el profesorado pueda adaptarlo a las necesidades del alumnado que tiene en el aula. Un currículum que sea más intenso que extenso, en el que el alumnado pueda no sólo adquirir información sino también conocimiento. Un currículum más cercano a la cultura juvenil, al alumnado y, por lo tanto, más interesante.

La presencia de un curriculum básico podría ser un instrumento eficaz para garantizar que todo el alumnado pudiese acceder a unos aprendizajes fundamentales. Aunque pensamos que el curriculum común para todo el alumnado es siempre el más adecuado si se pretende una escuela sin exclusiones, en el caso de que el legislador introdujese curricula diferenciados entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, el curriculum básico debería de estar, al menos, presente en ellos. Debería ser parte tanto del curriculum ordinario como del curriculum diferenciado, garantizando al menos lo fundamental. No podemos introducir distintos caminos con calidades muy diferenciadas para el

alumnado porque sería apostar por renunciar al derecho a la educación de una parte del alumnado. No se trataría de rebajar de una forma alarmante los niveles para disminuir el fracaso escolar y el abandono educativo temprano, sino de aumentar los medios para aquellos que más dificultades presentan en alcanzar lo básico. Lo contrario llevaría a su exclusión educativa, y muy probablemente a una futura exclusión social.

En definitiva, continuando con las metáforas utilizadas en el texto, son necesarios unos buenos cimientos (curriculum básico) para construir un edificio de calidad (educación) y es necesaria una buena partitura para que los músicos (profesorado) que forman parte de la orquesta (educación) garanticen el derecho a una educación de calidad.

## 5. Bibliografía

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

BOE (1978). *Constitución Española*. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Bolívar, A. (2012). Justicia Social y Equidad Escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Vol. 1*, Núm. 1, pp. 9-45.

Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI*. Documento presentado a la Semana Monográfica Santillana, Madrid. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.htm

Coll, C. (2006a). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *8* (1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html

Coll, C. (2006b). Lo básico en la educación básica. *Transatlántica de Educación*, vol. 1, p.69-78.

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Escudero, J. M. (2004). *Educación de calidad para todos y entre todos: un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar*. Seminario de Expertos. Recuperado de http://www. debateeducativo.mec.es/documentos/escudero.pdf

Escudero, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En García Molina, J. (coord.) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.

Gimeno, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ed. Morata.

Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2005). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación? ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad. En Gairín, J. (Coord.). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Madrid: Praxis.

García-Rubio, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana* (Tesis de doctorado). Universitat de València. Recuperada de http://roderic.uv.es/handle/10550/45838

García-Rubio, J. (2016) El derecho a la educación y los contenidos prescritos en los curricula diferenciados de Educación Secundaria Obligatoria. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa,* 5, p. 288-296. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/43188/1/5-28.pdf

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del Curriculum y escolarización*. Madrid. Ed. Morata.

Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social.* Incluye el ensayo del mismo título de T. H. Marshall (1950). Madrid: Alianza Editorial.

ONU (1948). *Declaración universal de derechos humanos.* Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/

ONU (1959). *Declaración de los derechos del niño***.** Recuperado de http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV)

Pérez Gómez, A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En Gimeno, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

Ros-Garrido, A. & García-Rubio, J. (2017). La inclusión y la exclusión en la sociedad de la información y el conocimiento. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (297), 55-60.

UNESCO (2000). *Informe final Foro Mundial sobre la Educación Dakar*. Paris. Ediciones UNESCO. Recuperado de http// www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf□.

UNESCO (2005*). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad.* Paris. Ediciones UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/ .

UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires. Recuperado de www. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf.

# Por una erótica de la enseñanza en valores: la transmisión en el punto de mira

González-Geraldo, J. L., Pérez-Pérez, I. [b]
[a] *Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), Cuenca, España.*
[b] *Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad de Pablo de Olavide, Sevilla, España.*

**Resumen**

Hoy, bajo el delirio de la posverdad, nuestra malherida Europa busca cobijo y bálsamo. El sueño europeo se tambalea y una nueva ciudadanía ha de nacer, con o sin él. Si los totalitarismos -aquella horrible novedad que desgarró la continuidad de la modernidad (Bárcena y Mèlich, 2014)- nos han de servir para nunca ver igual el proceso educativo, la indiferencia de nuestras sociedades, claramente reflejada en el trato a los refugiados, nos ha de abrir igualmente la mirada, que no solamente los ojos. La educación es un acontecimiento ético y el arte de enseñar un enamoramiento permanente donde el docente debe conquistar al discente para que la esencia del aprender sea la interacción con el otro, que es, a su vez, la esencia de este enamorar. Así, desde la pedagogía crítica de la radical novedad, hemos de replantear una enseñanza en valores alejada de la transmisión de saberes y que en verdad entienda el proceso educativo como una relación erótica donde el saber deja paso a la sabiduría y el amor por la vid torcida (Recalcati, 2016) consigue despertar el interés oportuno para que la aspiración de una nueva ciudadanía, más comprometida, más ética, sea una plausible realidad.

*Palabras clave:* Enseñanza; valores; ética; alteridad; erótica de la enseñanza, pedagogía crítica.

**Abstract**

Today, under the delirium of the post-truth, our wounded Europe seeks shelter and balsam. The European dream is no longer guaranteed and a new citizenship has to be born, with or without Europe. If totalitarianism - that horrible novelty that tore apart modernity (Bárcena and Mèlich, 2014) -must serve us to see the educational process in a totally different way, the indifference of our societies, clearly reflected in the treatment of refugees, must also serve to improve our sight and not only open our eyes. Education is an ethical event and the art of teaching is a never-ending amorousness tissue where the student has to be conquered by the teacher within an interactive process, the real essence of this loving. Thus, from the critical pedagogy of the radical novelty, we must rethink ethical education far from the mere transmission and towards an educational process understood as an erotic relationship where knowledge gives way to wisdom and love for the twisted vine (Recalcati, 2016), and a process that is able awake concrete interest for a plausible aspiration of a new citizenship, more committed, more ethical.

*Keywords:* Education; values; ethics; otherness; eroticism of teaching; critical pedagogy.

*"La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él"*
(Arendt, 1995, p. 146)

# 1. Introducción

"Y Francia dijo no". Así de contundente comenzaba, en uno de los principales diarios españoles (Bassets, 2017), la noticia de la victoria del centrista y europeísta Macron sobre Marine Le pen durante las últimas elecciones presidenciales en Francia. Un punto de inflexión ante una oleada de populismo -que algunos identifican con el neologismo "posverdad"[1] que otorga un balón de oxígeno a una estragada Europa que, más pronto que tarde, ha de replantearse su presente si pretende disfrutar de un sano futuro.

De hecho, inmediatamente después de los resultados electorales comentados, así como de los anteriores comicios en Hungría, Austria y Holanda, los miembros de Cívico Europa (cívico.eu) recordaron el manifiesto del 9 de mayo, ya realizado en 2016, con la esperanza de aprovechar la que denominan "una oportunidad histórica de refundar el proyecto europeo sin perder tiempo" (El País, 2017). Un proyecto, según reza el manifiesto, centrado en los ciudadanos y que aleja a Europa de ser un observador débil y pasivo. En este sentido, la gestión de las migraciones, entre otros aspectos, aparece como un factor de vital importancia.

Pese a todo, a día de hoy, mientras un grupo de extrema derecha pretendía fletar barcos para hundir pateras con refugiados (El Periódico, 2017) y el recuerdo de los atentados de la Rambla y Cambrils está todavía demasiado reciente, Europa no consigue dar una respuesta social y éticamente aceptable, tal y como evidencia la situación del campo de Porte de la Chapelle, no tan distante de su predecesora, la "jungla" de Calais. De ahí que se haga imprescindiblemente urgente e inevitable una nueva y sincera educación ciudadana que sostenga los valores europeos de tolerancia, altruismo, empatía y solidaridad; de otra forma, la vieja Europa no dejará nacer nada nuevo bajo el sol y el pequeño Aylan Kurdi tan sólo será otro mal recuerdo, otra nefasta cifra, sobre la que seguir con nuestras vidas. Por todo ello, la memoria de los refugiados: de los desposeídos, de los marginados, de los ignorados, de los invisibles, de los *nadies*, que diría Galeano, pueda y deba ser un pilar esencial sobre la que construir los valores de esta nueva ciudadanía. Pero no basta con transmitirlo, pero sí con transferirlo[2], con contagiarlo.

# 2. Reconociendo la herida

Nadie puede cambiar el pasado; olvidarlo nos aboca a su repetición. Reconocer los errores cometidos es el primer paso para paliar sus consecuencias, evitar males mayores e incluso fomentar mejores acciones futuras. Bajo estas premisas, el reconocimiento del

1 Concepto cuya introducción en la próxima actualización del *Diccionario de la lengua española* (DLE) está prevista para diciembre de 2017 y que viene a dar una parcial explicación a complejos fenómenos como el *Brexit* o la victoria de Donald Trump.

2 Concepto derivado del psicoanálisis, procedente de la palabra alemana Übertragung.

dolor y del sufrimiento provocado por los totalitarismos del siglo XX es el punto de partida de la obra de Bárcena y Mèlich, recientemente reeditada (2014), *La educación como acontecimiento ético*. Una ética entendida como *radical novedad* que "tiene algo de gesto de resistencia" (Ibíd. p. 14) y que de otra forma haría del acto educativo un mero adoctrinamiento.

Este posicionamiento, compartido con los autores, es una apuesta por la exterioridad, el acogimiento, la hospitalidad y, en definitiva, con claras influencias levinasianas, de la alteridad: el reconocimiento en el rosto del otro del irrenunciable compromiso al que nos vemos abocados por el simple hecho de ser humanos. Los totalitarismos nos hicieron ser conscientes de la ruptura del discurso de la modernidad, y pese a su desaparición, lo cierto es que "es mucho más difícil asegurar que puedan acabar tan fácilmente con las *soluciones totalitarias*, los [sic.] cuales suelen sobrevivir a sus propios regímenes, como el bacilo de la peste sobrevive a la epidemia" (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 23). Quizá por ello hoy sería más oportuno hablar de "totalitarismos democráticos" (ibíd., p. 51) en la que nombres menos temibles, pero no por ello menos crueles (globalización, mundialización, etc.) han cambiado las reglas del juego, pero quizá no tanto el juego en sí mismo. Un totalitarismo ciertamente hermanado con el fascismo de la sociedad de consumo ya intuido precozmente por Pasolini durante el último tercio del siglo pasado (Arbeloa, Gomis y Boix, 1976).

## 3. Amando la vid torcida

Siguiendo las ideas de Recalcati (2016, p. 23), tradicionalmente la educación en valores -previa al énfasis del modelo hipercognitivo que nos *infoxica* de igual forma que hacinamos inopinadamente datos en el disco duro de un ordenador- consistió en entender que el carácter y la personalidad de los educandos ha de ser enderezada tal y como las vides torcidas deben ser reconducidas para un sano crecimiento. Así, el educador se convierte en una suerte de rodrigón. Una bienintencionada actuación que, sin embargo, entraña grandes riesgos:

> Quienes se plantean como finalidad formar a sus alumnos sobre la base de la adecuación a un modelo o a una medida ideal avanzan inevitablemente por un sendero muy peligroso. […] De ahí a teorizar la educación como supresión de las anomalías del sujeto para hacer de él un ejemplar normal hay un paso muy corto y preocupante, porque sirve de fundamento a todo autoritarismo (Ibíd., p. 85).

Adecuación a un modelo que, pese a todo, hoy en día es más cognitivo y productivo (propio de una Escuela-Narciso) que moral y conductual (señas de la Escuela-Edipo). El culto fetichista al dato y al guarismo que necesariamente parece derivar de toda evaluación destruye por completo una educación erótica donde el objeto del saber, por transferencia, se convierte en objeto de deseo de una vid, torcida o no, quizá cuestión del prisma con el que se mire, a la que necesariamente también hay que mostrar amor y aceptación. No en vano, el docente es alguien que: "… por encima de todo, sabe *amar a quien está aprendiendo*, lo que significa que sabe cómo *amar la vid torcida*" (Ibíd., p. 123).

De cualquier manera, en un mundo donde la sombra del miedo amenaza constantemente bajo el disfraz de lo distinto, hemos de redoblar los esfuerzos por comprender la belleza de la otredad, de esas vides que, puede que torcidas a nuestros ojos, saben dar un fruto tan bello como el propio. Un fruto que, por supuesto, no queda reducido a la mera productividad de una sociedad excesivamente centrada en el rendimiento y el cansancio (Han, 2012) y que para crecer en plenitud requiere de tiempo, apoyo y cariño. El falso discurso de un *nosotros* cimentado en lo Mismo y bajo la unicidad de nuestras creencias occidentales ha de ser superado. Si la globalización ha de enseñarnos algo para poder vivir mejor, que sea el hecho de que ya no sólo estamos juntos, sino también irremediable y afortunadamente condenados a convivir revueltos. La empatía, la solidaridad y el altruismo se muestran así como pilares inexcusables donde el saber *ser* y *convivir* siguen estando más presentes que nunca (UNESCO, 2015).

Será entonces, aceptando las premisas comentadas, cuando la transmisión cobre relevancia y cuando el amor y el deseo, tanto por el estudiante como por el contenido a erotizar, deban ser cultivados. Será entonces, aceptando que el saber puede transmitirse pero que la sabiduría ciertamente se contagia, cuando la erótica de la enseñanza y el lenguaje del amor impregnen toda acción docente. Es imprescindible recordar que la enseñanza consiste en dejar huella, y que de ello depende tanto o más la manera de educar que la propia educación recibida. Pensemos en los maestros y profesores que nos marcaron, nos sugiere Recalcati: "No los olvidamos no sólo por lo que nos enseñaron, por el contenido de sus enunciados, sino sobre todo por *cómo* nos lo enseñaron, por el enigma irresoluble de su enunciación, por su fuerza carismática y misteriosa" (2016, p. 114). Son aquellos que, en definitiva, nos enseñaron que es difícil saber sin amor por el saber; son aquellos que, incluso arriesgándose a recibir el castigo de la ira divina, supieron traernos ese fuego capaz de abrir ante nosotros nuevos y atractivos mundos desconocidos.

## 4. El arte de enseñar: un enamoramiento permanente

Con este panorama, bajo el ya mencionado modelo hipercognitivo, la escuela (incluida la universidad) necesita una reformulación del modelo educativo que esté basado en la educación en valores; entendiendo, como señala Herránz (2009), que existen tantos valores como individuos, según lo que cada persona desee o estime como valioso.

Un modelo educativo donde el docente ame lo que enseña, porque sólo así se contagiará el deseo por el objeto del saber, ya que en realidad lo que se está transmitiendo es el deseo de saber en sí mismo, no el conocimiento específico. Por eso hablamos de una relación erótica, porque es el propio saber el objeto erótico. Desde esta perspectiva concebimos el amor como un arte que ha de desarrollarse "tal y como es un arte vivir. Si deseamos aprender a amar, debemos proceder en la misma forma en que lo haríamos si quisiéramos aprender cualquier otro arte: música, pintura, ebanistería, el arte de la medicina o el de la docencia" (Fromm, 2014, p. 16). Porque, ciertamente, el amor se aprende, como afirma el psicólogo Buscaglia (1990), y requiere una serie de condicionantes básicos (Rodríguez Gil Padilla, 1998): cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento propio y del otro.

Este amor emerge durante el proceso educativo, un proceso de retroalimentación e implicación que debe despertar el interés y la curiosidad, y que debe de impactar, de sorprender, de abrir la mente y la conciencia al discente. Según Recalcati (2016, p. 14) se trata de "abrir al sujeto a la cultura como lugar de 'humanización de la vida', la de hacer posible el encuentro con la dimensión erótica del conocimiento". Si esto no ocurre, caemos en la burocratización intelectual donde no existe transmisión de un saber vivo, sino que una repetición sin sentido de lo mismo, un saber muerto, inerte, desencantado y desencantador. Se trata de *enamorar enseñando*, produciéndose una relación erótica del sujeto con el propio saber (*erastés*) y no con el maestro (*erómenos*); una alegoría a las pulsiones de la vida (*tyche*) y no a las de la muerte (*automaton*). Como refieren algunos autores, el docente debe ser un encantador del saber, y para ello es imprescindible que disfrute del acto de enseñar, que se identifique con esta pasión, la viva, que la transmita y sea libre para conquistar al otro, porque en la interacción con el otro radica la esencia del aprender (Mora Mora, 2017).

Enamorarse es pura química "en el cerebro enamorado se produce un cocktel químico que consiste en un aumento de la dopamina, norepinefrina y oxitocina y una disminución de la serotonina" (Hernández, 2014, p. 1). La dopamina (hormona de la felicidad) activa el centro de recompensa emocional, provoca el estado de euforia continua que vivimos durante esa etapa y favorece el aprendizaje de nuevos estímulos; la oxitocina (hormona de la confianza) ayuda a superar las diferencias personales y nos permite confiar en el otro; y la norepinefrina aumenta la capacidad de recordar estímulos novedosos. Por tanto, cuando confluye la emoción, se conecta con el objeto erótico y se produce el aprendizaje.

En este proceso confluyen varios factores importantes: emoción, comunicación, implicación, compromiso, respeto, empatía, disfrute, placer, etc., todos ellos valores que nos impulsan hacia el objeto erótico. Entendiendo que los valores "son para reflexionar, actualizar, vivir y mejorarse con el fin de contribuir al desarrollo personal y social. No son para empaquetar u objetivar, porque el valor objetivo es una ilusión" (Herránz, 2009, citado en Pérez-Pérez, 2017, p. 5). Se trata de "producir el vacío para hacer posible la puesta en práctica del proceso creativo" (Recalcati, 2016, p. 55). Ese vacío del saber, ese folio en blanco que tanto temen nuestros estudiantes, "quiere poner en manifiesto la carencia que recorre la estructura del saber en cuanto tal… ¿cómo puedo crear algo nuevo si todo está hecho ya?" (Ibíd.). Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser un proceso que parte en blanco, desde la duda y la incertidumbre, desde el cosquilleo que producen las mariposas en el estómago cuando estamos en un estado de enamoramiento. Porque desde la nada y el vacío es como verdaderamente podemos crear. A partir de ahí, se produce la explosión de emociones, se abren las alas y se comienza a volar. Es como dar un brochazo de pintura en un lienzo en blanco -que describe Recalcati-, es como coger el lápiz y comenzar a escribir, superando así la parálisis frente al vacío.

En cambio, no sólo la enseñanza es fundamental, sino que el aprendizaje que se da en esta etapa de enamoramiento es, según Rogers (1983, p. 14) "el único aprendizaje que verdaderamente lo es, el 'aprendizaje significativo'", porque deja huella y perdura. Proponemos pues una educación que busque, aparte del saber instrumental, "promover un

pensamiento propio, un pensar que se produzca desde la existencia… que no huya de la contingencia y la facticidad que le corresponden a los asuntos humanos, sino que al contrario, que los afronta y los asume" (Aguilar Rocha, 2007, p. 9). Y esto se puede desarrollar con un aprendizaje significativo (ver Rodríguez Gil, 1998, p. 5).

Para desarrollar esta relación erótica donde confluya un aprendizaje significativo, es necesario que nuestras actitudes sean congruentes con este tipo de filosofía docente. Entendiendo, en primer lugar, que cuando hablamos de saber, nos referimos a un saber imposible, un saber ilimitado, donde el docente, siendo consciente de ese carácter infinito, es capaz de enseñar la "imposibilidad de saber todo el saber" (Recalcati, 2016, p. 13). En este sentido, no se trata de transmitir contenidos, no se trata de repetir lecciones, ni de teorizar desde una posición hegemónica del saber, donde el discente sea un receptor pasivo y donde el contenido sea un discurso estático. Sino que, como decía Paulo Freire, se trata de *reencantar al mundo*, de abrir las almas y despertar las conciencias. Un reencantamiento, según Prigogine y Stengers, como "derrumbamiento de las barreras cognoscitivas entre el ser humano y el mundo, en la liberación del pensamiento humano" (citados en Alarcón, 2000, p. 19). En segundo lugar, el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje significativo, rompiendo así con el modelo de escuela reducida al examen, donde el docente se reafirma como evaluador, centrado en lo medible y cuantificable. En este proceso erótico que planteamos, el docente es el catalizador, que disfruta de la hora de clase, que crea, innova y conquista al estudiante fuera de estándares, indexaciones y sistemas de calidad burocratizados. Y en esa humanización de la vida, función fundamental de la escuela en la formación de la persona, es donde radica la educación de valores, y los valores de la vida. Sería un fracaso si el docente cayese en "el reduccionismo de transmitir leyes absolutas y definiciones taxativas sobre los valores" (Pérez-Pérez, 2017, p. 6). Es en la hora de clase donde se produce esa catarsis, ese enamoramiento entre objetos y cuerpos eróticos, ese *eros* pedagógico.

La enseñanza, según Young (2016), significa tener ganas de impartir algo que quieres enseñar al sujeto y despertar en éste el interés para aprender. Ahí radica el éxito de la enseñanza, en mantener el interés del estudiante por el saber, por el aprendizaje, por la educación. En esta línea, "una hora de clase puede abrir siempre un mundo, puede ser siempre la ocasión de un auténtico encuentro", puede ser el origen del enamoramiento del saber y de la educación (Recalcati, 2016, p. 15).

## 5. El saber como cuerpo erótico

Dice Recalcati (2016, p. 103) que la clave está en centrar "la hora de clase para promover el amor por el conocimiento como condición para todo aprendizaje posible…sustentada en una erótica de la enseñanza que erotiza los objetos del saber". Porque lo verdaderamente importante de este enamoramiento está en los objetos, que se convierten en cuerpos eróticos (la palabra, el libro, el texto, la actividad, la voz, los conceptos, la gesticulación, etc.). Es entonces cuando los estudiantes no quieren que termine la clase. A partir de ahí, la clase sigue viva aún fuera de su hora de aula. Se ha producido la explosión del conocimiento, se ha abierto la puerta a un mundo nuevo, diferente, atractivo.

En este sentido, la transmisión de la sabiduría es un encuentro con el oxígeno, es un despertar a nuevos mundos donde el docente se enfrenta a un verdadero reto que requiere tiempo, constancia y dedicación, pero cuyos resultados son espectaculares. Este reto consiste en: ser auténtico, autoconocerse y reconocerse, con pasión y compromiso (ver Rodríguez Gil Padilla, 1998, p. 9):

- Autoconocimiento y reconocimiento: para ser una persona auténtica, primero debo conocerme. Cuando me conozco, entonces me reconozco, y seré capaz de expresar los aspectos que gustan de mí y del otro (Murueta, 2013).
- Autenticidad consciente: el docente debe interactuar desde su conciencia de ser, desde sus experiencias, vivencias, sentimientos y libertad. Éste es uno de los aspectos que verdaderamente deja huella en el alumnado, y que se basa en la cooperación empática, el aprecio, la aceptación y la confianza entre personas (Rogers, 1983).
- Creatividad y éxito compartido: cuando se mantiene una relación erótica, la simbiosis genera resultados interesantes (una obra artística, un libro, etc.) y este objeto resultante del placer se convierte en símbolo de identificación.
- Pasión y compromiso: cuando la persona se entrega, cuando da desde el amor, estalla la pasión y se crea el compromiso. Ahí es cuando se origina la transferencia de conocimiento, que no tiene por qué ser teórico.

Resulta muy placentero, cuando el alumnado nos transmite su gratitud por la pasión que infundimos en el aula, porque ahí cosechamos el amor por aprender y reafirmamos esa conexión erótica con la sabiduría. Cuando esto ocurre, cuando realmente logramos superar estas fases y nos comprometemos con el *quehacer educativo*, se desprende el amor maduro que permite que el estudiante se desarrolle física, mental y emocionalmente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, recordar que "el deseo sin compromiso no es más que un capricho y que la inseguridad aumenta con el conocimiento y no al revés…porque la auténtica búsqueda aumenta las dudas sin tener jamás la pretensión de resolverlas" (Recalcati, 2016, p. 152). Es decir, en el proceso educativo debe haber un compromiso por las dos partes, un compromiso de querer enamorarse de la sabiduría y del conocimiento, y el éxito radica en inducir al discente, con dulzura, a la disciplina del estudio.

## 6. Referencias

Arbeloa, V. M., Gomis, L. y Boix, J. (1976). El consumismo: un enemigo mayor. *El Ciervo, 25*(283), 7-10.

Aguilar Rocha, S. (2007). La Educación en Hannah Arendt. En *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 49. En http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/ (consultado el 02 de septiembre de 2017).

Alarcón,L. (2000). Reencantamiento del mundo… ¿El diálogo entre las Ciencias y las Humanidades, Es posible; desde dónde? En *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 12. En http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/ (consultado el 02 de septiembre de 2017).

Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Ediciones Paidós I.C.E./U.A.B. Colección Pensamiento Contemporáneo.

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Madrid: Miño Dávila.

Bassets, M. (2017). Macron gana las elecciones presidenciales en Francia. *El País,* 8 de mayo. Consultado en https://internacional.elpais.com/internacional/2017/05/07/actualidad/1494170800_057448.html.

Buscaglia, L. F. (1990). *Vivir, Amar y Aprender*. México: Editorial Diana.

El País (2017). Reinventemos Europa. 9 de mayo. Consultado en https://elpais.com/elpais/2017/05/08/opinion/1494240495_610698.html.

El Periódico (2017). Un grupo de extrema derecha quería fletar barcos para hundir pateras con refugiados. 18 de julio. Consultado en http://www.elperiodico.com/es/noticias/sucesos-y-tribunales/grupo-extrema-derecha-queria-fletar-barcos-hundir-pateras-refugiados-6174976.

Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Han, B. C. (2005). *La Sociedad del Cansancio.* Barcelona: Herder.

Hernández, V. (2014). *Cerebro enamorado, ¿qué ocurre cuando nos enamoramos?* En https://vhpsicologamurcia.com/2014/02/20/cerebro-enamorado-que-ocurre-cuando-nos-enamoramos/ (consultado el 30 de julio de 2017).

Herránz, A. de la (2009). ¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas? En Vilanou, C; Casado, A; Herrán, A. de la, y Grosso, L. *La educación: un arte extasiológico*. Madrid: Fundación Fernando Rielo, pp. 59-94.

Mora Mora, R. (2017). *El enseñar: un enamoramiento permanente*. En http://lalibertad.com.co/wp/2017/02/12/el-ensenar-un-enamoramiento-permanente/ (consultado el 02 de septiembre de 2017).

Murueta, M. E. (2013). Tecnología del amor: conceptos y dinámicas vivenciales para la formación del sentimiento amoroso. En *Integración Académica en Psicología, Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI)*, volumen 1, nº 1.

Pérez-Pérez, I. (2017). Creatividad y emoción en Educación Social: el aula como espacio de imaginación y valores. En *II Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional, CIECE: La expresión como base de la creatividad*. Sevilla: CIECE y Universidad de Sevilla.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.* Barcelona: Anagrama.

Rogers, C. R. (1983). *Libertad y creatividad en la Educación*. México: Piados Educador.

Rodríguez Gil Padilla, E. (1998). La relación docente-alumno, una relación de amor. Reflexiones acerca de algunos conceptos de la Psicología Humanista. En *Revista del Instituto Humanista de Psicología Gestalt, Figura/Fondo,* nº 4.

UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* París: UNESCO Publishing.

Young, J. (2016). *Shalom. El arte de enseñar*. En http://www.rtve.es/alacarta/videos/shalom-arte-ensenar/3716609 (consultado el 25 de julio de 2017).

# La construcción de ciudadanía en el proyecto Universidad Popular

Judith Quintano Nieto[a1], Eduardo Fernández Rodríguez[b]
*Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia, Av. de Madrid, 50, 34004, Palencia, España*

**Resumen**

La educación es un derecho fundamental que junto con el aprendizaje a lo largo de la vida ha de ser reconocido; es una herramienta necesaria para que la ciudadanía sea capaz de afrontar las grandes transformaciones en distintos ámbitos de la vida y debe aspirar a formar a un personas críticas y comprometidas que se preocupen por denunciar los problemas y colaborar en la solución de los mismos. Es necesario y urgente renovar la práctica de la ciudadanía; sin obviar la idea de ciudadanía global pues todas las personas vivimos en un mismo mundo y las sociedades cada vez están más conectadas e interactúan entre sí. Consideramos que las entidades de educación social de personas adultas, pueden convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje ciudadano. Entre ellas, se encuentran las Universidades Populares, espacios de, por y para la cultura, donde el papel de la ciudadanía es protagonista. Se transforman en espacios de convivencia donde se imaginan nuevas formas de vida en las que las personas pueden vivir juntas, convirtiéndose en laboratorios populares de ciudadanía en los que se desarrollan prácticas generadoras de conocimientos, donde se exploran nuevas ideas, se cuestiona la realidad y se construyen nuevas propuestas y respuestas. Lugares en los que se encuentran saberes expertos con saberes populares para construir nuevos conocimientos, nueva cultura que se difunde y se multiplica entre la ciudadanía.

*Palabras clave:* Aprendizaje a lo largo de la vida; educación de personas adultas; educación social; Universidades Populares; ciudadanía.

**Abstract**

Education is a fundamental right that along with lifelong learning has to be recognized; is a necessary tool for citizens to be able to cope with major transformations in different areas of life and should aspire to train a critical and committed people who are concerned to denounce problems and to collaborate in solving them. It is necessary and urgent to renew the practice of citizenship; without obviating the idea of global citizenship because all people live in the same world and societies are increasingly connected and interact with each other. We believe that adult social education institutions can become a true citizen learning community. Among them are the Popular Universities, spaces by and for culture, where the role of citizenship is protagonist. They become spaces of coexistence where

1 Autora para correspondencia: Judith Quintano Nieto
Correo electrónico: judith.quintano@uva.es

they imagine new forms of life in which people can live together. They become popular laboratories of citizenship in which generating knowledge practices are developed, where new ideas are explored, reality is questioned and new proposals and answers are constructed. Places where you can find experts with popular knowledge to build new knowledge, a new culture that is disseminated and multiplied among citizenship.

*Keywords:* Life Long Learning; Adult Education; Social Education; Popular Universities; Citizenship.

# 1. Introducción

La educación en general y el aprendizaje a lo largo de la vida en particular, son una decantación de la complejidad del entorno social en el que se desarrollan; el ejercicio de la ciudadanía es inherente a la actividad educativa. Todas las personas vivimos en un mismo mundo, por lo que es necesario fomentar mucho más la ciudadanía mundial, contemplando cómo las sociedades cada vez están más conectadas e interactúan entre sí. Los diferentes modos de ejercer la democracia, de concebir la ciudadanía y los movimientos sociales permean la práctica educativa y sus planteamientos pedagógicos.

Son múltiples las motivaciones que llevan a las personas adultas a continuar su proceso educativo, desde seguir cultivando su cultura, la superación de dificultades, el afrontamiento de los cambios sociales y personales presentes en su vida cotidianas hasta alcanzar el éxito en su nueva forma de vida descubriendo nuevas estrategias de participación social. Igual que las motivaciones, son numerosos los beneficios personales y sociales que aporta la educación a lo largo de la vida, puede cambiar su historia personal, su forma de ver y analizar el mundo, los compromisos y responsabilidades tomando como meta el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Las Universidades Populares vinculan directamente su acción con la animación sociocultural; apoyadas en la promoción participativa como principio básico, se han convertido en uno de los modelos de educación social de personas adultas más interesantes en nuestro país.

Una de las consecuencias de las múltiples crisis actuales es la invisibilización de procesos, contextos y experiencias vitales, es precisamente en este contexto donde urge generar conocimiento compartido y dialogado y es aquí donde el aprendizaje a lo largo de la vida juega un papel crucial. Lograr una ciudadanía crítica, consciente y emancipadora, pasa inexorablemente por acompasar los tiempos de los ciudadanos y crear espacios de diálogo y aprendizajes a largo de todas las etapas vitales; esto es precisamente el aspecto central que defiende este trabajo.

# 2. El aprendizaje a lo largo de la vida y la educación democrática y ciudadana

La construcción de la ciudadanía no es un proceso lineal, sino heterogéneo, flexible, contextualizado y lleno de retrocesos y avances que se convierte en una renovada y nunca acabada construcción sociocultural (Vargas, 1999).

Siguiendo a Martínez (2006) la ciudadanía, entendida como constructo social, es definida desde distintas concepciones, por lo que consideramos imprescindible aludir a las dimensiones de la misma, así como a los escenarios de la acción ciudadana. Cada concepción depende de la idea de sociedad que se desea sujeto, a su vez, a cada forma de régimen que define su propia condición ciudadana; ejercitar ciudadanía democrática supone en última instancia participar o cooperar en la construcción democrática de una sociedad más justa, que evite muchos de los rasgos y riesgos —con connotaciones negativas— que presenta la sociedad actual. Son tres las dimensiones que abarca la ciudadanía y desde la que pueden extrapolarse los problemas de su entendimiento y concepciones. La primera, identificada con la posesión de derechos civiles, políticos y sociales, relacionada directamente con la ampliación o restricción de derechos sociales y la pérdida o ganancia de influencia en las políticas públicas. Otra dimensión, contempla la ciudadanía como pertenencia a una comunidad política como garante de la inclusión en los sistemas de distribución de bienes y reconocimiento de derechos. Por último, nos encontramos con aquellos aspectos vinculados a la participación en la vida pública y a los mecanismos de deliberación en cuanto a la toma de decisiones de acción política.

Respecto a los escenarios de la acción ciudadana, ejercer la ciudadanía supone participar de forma activa y responsable en los asuntos de la ciudad, entendida como el espacio social, cultural, económico, político y de convivencia que se caracteriza por no ser excluyente. A ejercer la ciudadanía se aprende y se aprende con las demás personas; para conseguirlo han de generarse procesos de comprensión e interpretación de lo que acontece, de cómo y por qué, cuestionando la realidad y siendo conscientes de que los acontecimientos no son inevitables o son responsabilidad de fuerzas fuera del control social.

Para ejercer este derecho, las sociedades democráticas necesitan ciudadanos reflexivos que sepan construir su propia opinión y que participen activamente en las decisiones sociales. Personas que sean miembros conscientes y activos de una sociedad democrática, que conozcan sus derechos y sus deberes públicos.

Aunque sea común concebir la democracia, únicamente, como la forma de gobierno en la que domina la voluntad de la mayoría, nos parece oportuno retomar el modelo de sociedad democrática propuesta por Dewey (2004) que existe por y para cada una de las personas que la conforman. Entendiendo la sociedad como una comunidad y una organización social, en la que cada persona concebida como ser sociable, comparte una voluntad común con el resto de ciudadanos y ciudadanas. Esa voluntad común, necesita de un sentimiento identitario conjunto que promueva una conciencia y responsabilidad colectiva para cuidar y perfeccionar la sociedad. Para ello, tal como refleja su discurso, democracia y educación son dos conceptos necesariamente vinculados; la democracia se convierte en una forma de vida, también en las entidades educativas, en un sistema de organización social, que gracias a la cooperación de la colectividad procura el desarrollo social y comunitario.

La educación es necesaria a lo largo de la vida, por lo que no sólo la escuela ha de plantearse formar a su alumnado para enfrentarse a posibles retos sociales, todas las agencias educativas y en todas sus modalidades han de contemplarlo; la educación tiene entre las manos remediar la situación, procurar desde cualquier proceso educativo, —sea incons-

ciente, vital o escolarizado—, una reflexión crítica, que se convierta en una participación democrática real que favorezca que las personas participantes tomen decisiones sobre los asuntos de interés colectivo.

«La democracia no es algo alejado de las personas, no es una instancia meramente formal e institucional, sino un estilo de vida legitimado por una norma basada en el diálogo, la comunicación y el consenso» (Tuvilla, 1998, p.113). Para que los valores democráticos estén presentes en una sociedad, es necesaria una participación ciudadana activa en la que se ejerciten los derechos democráticos; por ello, es vital que la educación sea también democrática; la educación tiene un papel esencial en la formación y desarrollo de la democracia, así como en el ejercicio de una ciudadanía activa.

Ciudadanía y educación son dos conceptos enlazados, la educación de la persona y la del ciudadano van de la mano, la educación es una práctica política; tal y como relata Gimeno (2001) «la ciudadanía y la educación se necesitan y se vivifican recíprocamente. La participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos, sin ello quedaría reducida a una carcasa de procedimientos de participación formal» (p.155). El espacio educativo es un privilegiado laboratorio de educación para la vida, por ello es necesario reafirmar su papel de primer orden en la formación de la ciudadanía.

En el escenario social y educativo actual (Bolívar, 2007) solamente la escuela no puede satisfacer las necesidades de formación de una ciudadanía, depende de todo el sistema social que acontece a lo largo de la vida. El ámbito de la educación social en general, y el de personas adultas en particular, son escenarios de la educación ciudadana, pues los proyectos educativos fuera de la educación escolar están muy presentes a lo largo de la vida cotidiana y la ciudadanía es un proceso que requiere un aprendizaje a lo largo del ciclo vital (ALBOAN, 2006).

## 3. El proyecto Universidad Popular: espacios participativos para intercambiar saberes

A medida que avanza la historia, la educación de personas adultas amplía su campo de acción; mientras da forma a su perfil va realizando un cambio cualitativo para ofrecer respuestas a una demanda social diversa y repleta de complejidades; a la vez, busca una educación que facilite la relación con el medio y la participación social vinculando el aprendizaje con la vida cotidiana de las personas adultas (Madrid, 1994, p. 108).

Es indudable el papel que las Universidades Populares (UU.PP.) han tenido en la educación de personas adultas desde sus inicios hasta la actualidad, por lo tanto, resulta pertinente hacer un repaso a la trayectoria de dichas entidades con vistas a lograr un mejor entendimiento de las mismas y de sus diversas prácticas educativas.

Las Universidades Populares, concebidas como organismos que generan dinamismo social y desarrollo crítico del individuo, conforman un sector importante de la educación popular desde finales del siglo XIX, una historia ligada al avance democrático de la ciudadanía a nivel local (Montes, 2016).

El origen de las Universidades Populares se sitúa en Francia, en torno a finales del siglo XIX, momento en el que se inician procesos de enseñanza superior con una perspectiva ética-social, con la finalidad de generar una élite proletaria a través de la educación sindical, cooperativa, política y social (Moreno, 2005, 2008; Moreno & Sebastián, 2001, 2010).

Las entidades francesas son las que más se asemejan a la idea actual de Universidad Popular tal y como se conciben en nuestro país, es por ello que no hacemos alusión a la génesis de las mismas en otros países. No resulta sencillo trazar un recorrido histórico de las UU.PP. en España, debido a la inestabilidad de la época y los numerosos cambios sociales y políticos que se fraguaron desde el inicio del siglo XX.

Los primeros pasos de las UU.PP. comienzan en el curso 1901/1902, vinculadas a la extensión universitaria gratuita, cuyo público destinatario era la clase obrera. Poco a poco van extendiendo su labor a distintos puntos geográficos del país; Palacios Morini (1908), pionero en dar a conocer estas entidades en nuestro país, introduce las peculiaridades de las mismas. La primera Universidad Popular española, se inaugura el 8 de marzo de 1903 en Valencia (Lázaro & Esteban, 1985), fundada por Vicente Blasco Ibáñez, perdurando hasta 1928.

La difusión de las UU.PP. en España, durante ese periodo, fue muy lenta en comparación con nuestro país vecino y su supervivencia no fue muy larga, algunas no superaron los cinco o siete años; parece ser que, el hecho de no existir una entidad general que impulsara su implantación hizo más lenta su difusión, además de no favorecer la existencia de unos principios comunes, que diesen sentido e identidad compartida a estas entidades. Aunque inicialmente surgen de manera aislada e independiente, durante su evolución y transformación se debieron a iniciativas colectivas, dirigieron su acción prioritaria, sobre todo, hacia las capas populares de la sociedad, y fueron consideradas una exigencia de la democracia para lograr la transformación social.

Las UU.PP. comenzaron a desarrollar una amplísima variedad de actividades educativas y culturales, aspecto que, en no pocas ocasiones, se ve truncado dada la precariedad económica que padecen desde sus inicios y que aún podemos anotar en la actualidad.

Posteriormente, durante la segunda República, sólo perdura con fuerza la entidad segoviana, surge la UP de Cartagena (1931) ofertando una amplia variedad de actividades culturales; esta entidad, tuvo especial relación con el Patronato de Misiones Pedagógicas, una iniciativa más de educación popular desarrollada en el siglo XX. A partir de entonces, empieza a desarrollarse la idea de proyecto común surgiendo numerosas UU.PP. pero, el futuro alentador que auguraban estas entidades se vio rápidamente frustrado con la Guerra Civil, al igual que otros espacios que agrupasen experiencias de educación popular (Moreno & Sebastián, 2010).

Lamentablemente, tras finalizar el conflicto bélico, la llegada del franquismo supuso el estancamiento e incluso desaparición, en algunos casos, de la educación popular de adultos entendida e interpretada desde los principios de las Universidades Populares; comienza aquí un nuevo periodo en la historia de estas entidades.

Tuvieron que pasar más de cuarenta años, para que volvieran a resurgir las Universidades Populares, situándose en un nuevo contexto y en un país democrático. La llegada

de la democracia, supuso numerosos cambios a nivel social, económico y político, que generaron nuevamente la sensibilidad hacia los movimientos de educación popular, vistos como los instrumentos necesarios para —además de elevar el nivel cultural de la ciudadanía— apoyar al país consolidando la democracia y promoviendo la participación social entre otros.

Los Ayuntamientos, favorecen la existencia y el resurgir de las UU.PP. como medio para posibilitar el acceso y disfrute de la cultura, ofreciendo oportunidades a todas las personas y grupos, y consiguiendo así un mayor desarrollo y articulación social (Moreno, 2005). De esta manera, en 1979, tras las primeras elecciones municipales y la llegada de los ayuntamientos democráticos, se crea, en San Sebastián de los Reyes, la primera Universidad Popular del período democrático.

En este periodo democrático, proliferan las Universidades Populares y se crea, en 1982, en Murcia, la FEUP —Federación Española de Universidades Populares—, siendo una entidad referente que, desde sus inicios hasta hoy, sigue favoreciendo la difusión y consolidación del movimiento, contando, en el 2016 con una red de más de doscientas Universidades Populares federadas.

Poco a poco, y atendiendo a los cambios y demandas de nuestra sociedad, se han ido perfilando una serie de principios y orientaciones metodológicas que definen el concepto de Universidad Popular y conforman la seña de identidad a todas ellas, en consonancia, además, con las ideas más actuales de aprendizaje a lo largo de la vida y educación de personas adultas, que nos propone la comunidad internacional y las investigaciones científicas actuales.

Una Universidad Popular se define por ser «un proyecto de desarrollo cultural que actúa en el municipio, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la formación y la cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y la comunidad» (FEUP, 2012).

Para las UU.PP., la participación social constituye un objetivo de prioritario cumplimiento, asumiendo la riqueza que representa la participación de cara a generar alternativas de mejora del entorno, y como forma de potenciar la solidaridad y la tolerancia; se considera la participación, como un principio y una finalidad, un objetivo y un método que impregna todas las actividades, en tanto que constituye un motor de cambio interno y externo.

## 4. Aportes de la Educación de Personas Adultas a la construcción de una ciudadanía global

El concepto actual de ciudadanía (Parada, 2009) debe responder a las exigencias y demandas del mundo globalizado; la concepción de ciudadanía asociada al ejercicio de derechos y deberes civiles tras la adscripción a un estado, es simplista y reduccionista por lo que debe reconstruirse en el marco de una sociedad cada vez más global y cosmopolita.

Para ello se requiere una educación transformadora en la que agentes educativos y participantes se eduquen entre sí, donde tenga un peso protagonista el diálogo igualitario a través de la palabra razonada. En lo que a la educación de personas adultas se refiere, es necesario un modelo educativo en el que la creación de cultura y conocimiento sea conjunta, que eduque mediante la práctica, situando al sujeto en su contexto social y cultural, para tomar conciencia crítica y poder transformar su realidad. La persona, de esta forma, se convierte en sujeto político con capacidad de analizar críticamente la realidad y es capaz de proponer otros modelos de desarrollo, para construir un futuro mejor para su comunidad y para el mundo, propuestas que se desarrollan a través de la intervención colectiva.

En Celorio & López de Munain (2007), Boni enfatiza la necesidad de hablar de una ciudadanía inclusiva, capaz de enfrentarse a las situaciones de las que formamos parte en la sociedad actual y cuyos pilares fundamentales son: justicia, reconocimiento, autodeterminación y solidaridad. Los espacios para practicar la ciudadanía abarcan distintas dimensiones: la ciudadanía global, la participación ciudadana a nivel local y el espacio privado.

Ante la crisis actual, que afecta a todos los ámbitos, también al pedagógico, se hace necesaria la revisión de las prácticas educativas y la construcción de un nuevo paradigma, transformador, en el que las pedagogías críticas y la educación popular puedan favorecer la recuperación del sentido de la educación y hacer posible un nuevo modelo de ciudadanía global. Una educación ciudadana que, necesariamente, se extienda más allá de la escuela, que esté presente a lo largo de la vida para formar a personas libres y autónomas que sean conscientes del mundo en el que habitan.

Las UU.PP. son escuelas de ciudadanía centradas en la Educación de Personas Adultas y Mayores; construir ciudadanía es uno de sus máximos exponentes. El papel docente, además de la enseñanza de una materia pretende el desarrollo y práctica de la conciencia crítica ante lo que acontece en el mundo actual. Se transforman en laboratorios de convivencia ciudadana para comprender el mundo, donde se favorece que cada participante adquiera un compromiso personal y ciudadano que se materialice en mejores formas de convivencia y respeto a la dignidad humana.

## 5. Consideraciones finales

La ciudadanía global permite que las personas comprendan y acepten las diferencias entre los pueblos, posibilitando la construcción de un mundo mejor en el que, gracias al reconocimiento y comprensión, se fomenta el respeto de los Derechos Humanos, la diversidad, la justicia social, la igualdad de género y la sostenibilidad medioambiental; de esta forma aprenderemos a ser ciudadanos mundiales activos, de la misma manera que aprenderemos cómo transformarnos a nosotros mismos y a la sociedad. En palabras de Tandon (2013, p.16), se trata de «aprender a desarrollar un sentimiento de pertenencia al mundo, aprender a ser un ciudadano del mundo, aprender a actuar de manera solidaria con personas desconocidas que viven en zonas distantes, son actitudes que constituyen la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida para transformarse en ciudadano mundial».

En el trabajo presentado se aboga por una educación transformadora que, además de lo educativo, sea consciente de las dinámicas sociales y políticas. Se parte de una visión más amplia que centra los aprendizajes en la capacidad de aprender, conocer y cuestionar la realidad, que desarrolla la capacidad de relacionarse y de empatizar para favorecer la comprensión y entendimiento del mundo. Es por ello que se defiende una educación desde un enfoque de ciudadanía global, consciente y comprometida, capaz de afrontar los retos de la humanidad. Una educación que se apoye en la ética de la solidaridad, del buen vivir, que se convierta en un proceso político, que desarrolle la capacidad de transformación, todo ello desde el diálogo, la creatividad colectiva y la criticidad, generándose relaciones sociales más humanas, democráticas, solidarias y justas.

La educación de personas adultas ha de sumarse a esta concepción educativa, sobre todo aquellas entidades de corte más social como las UU.PP., para dar continuidad a la tarea de la escuela en la construcción de una sociedad global, más justa y más humana.

## 6. Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón* 59 (2-3), 353- 373.

Celorio, G & López de Munain, A. (coord.). (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo.* Bilbao: Hegoa.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FEUP (2012). Resolución del IX Congreso de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Bases Conceptuales y Marco General de Programación. FEUP 2008-2012.Cáceres: Federación Española de Universidades Populares (FEUP).

Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121- 142.

Lázaro Lorente, L. M., & Esteban Mateo, L. (1985). La Universidad Popular de Valencia. Valencia: Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación

Madrid, J.M. (1994). Las Universidades Populares y la Educación de Adultos. *Pedagogía Social*, 9, 107-114.

Martínez, J. B (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 6, 1-17.

Montes, V.M. (2016) Origen de las Universidades Populares. *Revista Española de Educación Comparada,* 27, 215-236.

Moreno, P. L. (2005) Haciendo memoria: las Universidades Populares en España. *Tabanque*, 19, 21-39.

Moreno, P. L. (2008). *Educación popular en la Segunda República Española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Moreno, P. L., & Sebastián Vicente, A. (2001). Un siglo de universidades populares. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria,* 20, 159-188.

Moreno, P. L., & Sebastián, A. (2010). Las Universidades Populares en España (1903-2010). *CEE Participación Educativa* (Número extraordinario), 165-179.

Palacios Morini, L. (1908). *Las Universidades Populares.* Valencia: Editorial Sempere.

Parada, C.S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Revista Via Iuris*, 7, 98-111.

Tandon, R. (2013). Nos movemos al ritmo del mundo: debemos ser más globales de lo que pensábamos. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 82, 14-17.

Tuvilla, J. (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Vargas, V. (1999). Ciudadanías Globales y Sociedades Civiles. Pistas para el análisis. *Revista Nueva Sociedad,* 163, 125-138.

# Construcción del sujeto y reconfiguración de escenarios escolares: posibilidades desde la lectoescritura

Audin Aloiso Gamboa Suárez[a]
[a]*Universidad Francisco de Paula Santander, Conjunto Santillana Casa 5 – 21, 540003, Cúcuta, Colombia*

**Resumen**

La presente comunicación muestra los resultados de una amplia investigación titulada literacidad y práctica pedagógica: una lectura desde la investigación acción pedagógica. El estudio pretendió comprender las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectoescritura en una institución educativa en la ciudad de Cúcuta (Norte de Santander) utilizando como horizonte metodológico la investigación acción pedagógica. Se presentan los hallazgos de dos categorías: literacidad como posibilidad de reconstrucción del sujeto y literacidad y creatividad en la reconfiguración del escenario escolar. El estudio concluye que los espacios y las prácticas letradas desde el desarrollo del pensamiento creativo, generan motivación por parte de los estudiantes para asumir una postura crítica a través de la escritura y de las problemáticas que hacen parte del contexto escolar.

*Palabras clave:* construcción del sujeto; escenario escolar; lectoescritura; prácticas pedagógicas.

**Abstract**

The present paper shows the results of an extensive research entitled "Literacy and pedagogical practice: a reading from research pedagogical action. The aim of this study was to understand pedagogical practices in teaching literacy in an educational institution in the city of Cúcuta (Norte de Santander), using methodological research as a pedagogical action. We present the findings of two categories: literacy as a possibility of reconstruction of the subject and literacy and creativity in the reconfiguration of the school setting. The study concludes that spaces and literacy practices from the development of creative thinking generate motivation on the part of students to assume a critical position through writing and the problems that are part of the school context.

*Keywords:* construction of the subject; school setting; literacy; pedagogical practices.

# 1. Introducción

La lectura y la escritura por tradición han sido una ocupación de la escuela (Ferreiro, 2001). En este sentido, desde un enfoque metodológico de práctica pedagógica, la lectura y la escritura en la escuela de hoy requieren de una reconfiguración que responda al enfoque de formación basada en competencias; puesto que desde una perspectiva sociocultural, el texto es considerado un producto de una transformación socio histórica según Gee, Barton et al., Ames & Zavala (citados por Cassany, 2006), el cual en la actualidad con el surgimiento de las nuevas tecnologías se ha dado en nuevos formatos, que requieren de otras habilidades y formas de lectura, las cuales dependen del uso social en determinado contexto (Ferreiro, 2013).

Desde el escenario escolar, a partir de la tarea heredada de la escuela del siglo XIX, la alfabetización escolar fue encargada de buscar la homogeneidad con el fin de lograr la llamada democratización de la enseñanza, dejando a un lado las diferencias de lenguas y dialectos (Ferreiro, 2001). En contraste, el escenario escolar actual, comprende a partir de PISA la competencia lectora como una capacidad del individuo para comprender, utilizar y analizar los textos escritos con múltiples propósitos, posibilitando la participación plena en la sociedad (Caño & Luna, 2009); es decir, que en la enseñanza de las habilidades comunicativas se reconoce el rol del estudiante como un sujeto que ejerce su ciudadanía.

Sin embargo, es importante mostrar que el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de lenguaje se aleja de la formación basada en competencias para leer con criticidad (Cassany 2006). Por ejemplo, en el panorama de rendimiento de lectura crítica, los resultados de Colombia PISA, 2015 según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016) la ubican con un puntaje de cuatrocientos veinticinco en el rango de "países/economías con un rendimiento medio/proporción de alumnos excelentes por debajo de la media de la OCDE.

Así, en la cotidianidad de la escuela es común encontrar que los estudiantes desconocen los saberes necesarios para producir el sentido del texto (Pérez & Roa, 2010), pues con las nuevas prácticas letradas los estudiantes carecen de un comportamiento lector y de falta de preparación hacia las nuevas demandas de las formas de lectura y escritura contemporánea: indicadores para la búsqueda de información y confiabilidad de un texto como lo afirma Ferreiro (2013).

Lo anterior sustenta la debilidad encontrada en el contexto de la presente investigación, pues a partir del análisis del índice sintético de la calidad educativa del Instituto Técnico Industrial Salesiano, 2014 (Cúcuta), donde se realizó el estudio, el desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje en los grados 3°, 5° de primaria, 9° de la educación básica secundaria, en el año 2014, evidencian un resultado por debajo de la media nacional y del ente territorial.

Sin embargo, en el año 2015 mejoraron los resultados en básica primaria y básica secundaria, por el contrario la media técnica bajó su desempeño. Al hacer un análisis de las competencias comunicativas y los componentes evaluados: semántico, pragmático

y sintáctico, se encuentra que las mayores falencias se hallan en este último, lo cual implica que los estudiantes no se han apropiado de las estructuras y elementos gramaticales de la lengua e igualmente de la tipología textual, dificultando con ello la elaboración de cualquier tipo de texto, facto incidente en la formación de lectores críticos.

Así que, tomando como referente el objetivo del Plan Nacional de Lectura y Escritura (2011), se ha establecido como estrategia para el desarrollo de competencias en cuanto a la lectura crítica, la implementación del plan lector institucional por áreas. Aunque, esta propuesta se reduce a la realización de insumos que no se articulan con los procesos y retos que plantea la sociedad actual; al respecto, Pérez (2013), concluye que la escritura termina reduciéndose a la escritura oracional y la lectura a la simple decodificación y comprensión superficial del texto.

Teniendo en cuenta las debilidades encontradas, es importante preguntarse: ¿qué características socioculturales se evidencian en las prácticas letradas de los estudiantes de la institución objeto de estudio? Entendiendo las prácticas letradas a partir de Zavala (citado por Cassany, 2008), como cada una de las maneras en que se usa la lectura y la escritura en la cotidianidad de cada comunidad, concepto que incluye a educadores y a estudiantes para el desarrollo de competencias comunicativas mediante el fortalecimiento de la literacidad creativa, a través del nivel intertextual de la lectura (Jurado, 2008).

Por las razones expuestas, es importante reconocer que las prácticas letradas contemporáneas no han tenido lugar suficiente, para matizar las barreras en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura. Con ello, es evidente la poca motivación de los estudiantes por leer y escribir lo que la escuela propone y las dificultades para interpretar los textos que hacen parte de la cultura de lo escrito en las instituciones. En este sentido, Ferreiro (1997) afirma: "La escuela, siempre depositaria de cambios que ocurren fuera de sus fronteras, debe cuando menos tomar conciencia del desfasaje entre lo que enseña y lo que se practica fuera de sus fronteras." (p. 281).

De este modo, la lectura y la escritura que se proponen en la escuela se enfoca en lo lingüístico o lo psicolingüístico, apartándose de lo sociocultural, de la ideología del texto, de la literacidad crítica (Cassany, 2008). Lo anterior permite preguntarse: ¿cómo se configuraron las prácticas de la lectura y escritura en la escuela de hoy? Expresado por Martínez (2012): "la pregunta no es quién hizo tal cosa, o desde qué pretensión, sino cuál fue la práctica que surgió alrededor de algo y que hace que ese "algo" emerja" (p. 58).

Considerando que se han planteado estrategias sin resultados favorables para la institución, se hace necesario reconstruir estrategias que establezcan un puente entre las prácticas letradas institucionalizadas y las prácticas socioculturales. Así que, se plantea la pregunta que da inicio a este proyecto de investigación: **¿Cómo se configura la práctica pedagógica del maestro en la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque de investigación accón pedagógica en el grado 10° en el Instituto Técnico Industrial Salesiano de Cúcuta?**

# 2. Método

En la presente investigación se propuso el enfoque cualitativo con el fin de profundizar el problema objeto de estudio, abordado a partir de la investigación acción pedagógica, que propone Restrepo (2006). Se buscó la comprensión de la práctica pedagógica mediante el fortalecimiento de la literacidad creativa de quienes actúan e interactúan en la situación problema. En este sentido, las fases de deconstrucción de la práctica, construcción de la propuesta, implementación de la misma y evaluación de su efectividad, fueron apoyadas en los métodos etnográficos (Martínez, 2004), hermenéuticos y desde la complementariedad de métodos (Murcia & Jaramillo, 2008).

## *2.1. Fases de la Investigación*

Desde la investigación acción pedagógica se abrió la posibilidad a los investigadores de reflexionar cómo se insertó la lectura y escritura en el escenario escolar, cómo se han generado unas prácticas y por tanto unos discursos alrededor de las prácticas letradas, comprendiéndolas desde el enfoque sociocultural como propias y con la ideología implícita del contexto que las produce y las interpreta; lo anterior expresado en Cassany (2008), como:

> Desde la perspectiva sociocultural, cualquier discurso consta de *contenido* e *ideología* y leer requiere poder comprender ambos. Muchas veces es más importante la ideología (la intención, el interés, la mirada) que el contenido (los datos, la información). Si comprendemos sólo el contenido de un discurso y prescindimos de su ideología estamos siendo manipulados sin darnos cuenta, en silencio, puesto que aceptamos sin crítica la mirada del mundo de su autor (p. 22).

*Deconstrucción o preconfiguración*. En esta fase de deconstrucción de los actuales procesos de literacidad en las prácticas pedagógicas, se buscó la preconfiguración de la realidad al lograr lo expresado por Murcia & Jaramillo (2008) como: "un acercamiento muy superficial con el fenómeno de estudio (...) la primera aproximación (…) refleja una pre-estructura; la que al ser interpretada, muestra una esencia inicial de la realidad estudiada" (p.100).

Por tanto, la IApe permitió una primera reflexión sobre la práctica por preconfigurar, así que se planteó en su primera fase la deconstrucción, con el propósito de examinar la práctica para hacer crítica de ella, entendiéndola como la posibilidad de entrar en diálogo con las tensiones, centrando la observación e interpretación en un fragmento determinado (Restrepo, 2005). Con el fin de lograr la deconstrucción –preconfiguración de dicha práctica (Murcia & Jaramillo, 2008), se observó y registró el desarrollo de las clases en las bitácoras de la maestra –investigadora, describiendo con máximo detalle, de manera crítica e interventora la preconfiguración de la literacidad creativa para el desarrollo de las competencias comunicativas (Restrepo, 2005).

Así, para la descripción de las actividades y aspectos observados en la bitácora, su diseño correspondió a la analogía planteada por De Bono (2004) con los procesos del pensamiento; relacionando el sombrero blanco con lo observado de forma objetiva, el sombrero rojo con las sensaciones y sentimientos de la maestra –investigadora, el sombrero

negro con las críticas negativas de lo observado, el sombrero amarillo con las ventajas y aspectos positivos de la observación, el sombrero verde con las posibles alternativas de solución ante las dificultades observadas y en el sombrero azul a manera de conclusión, el par académico plasmó sus propios registros de lo observado.

Complementariamente, los escritos realizados por los estudiantes en las clases de lengua castellana del grado décimo, fueron analizados con una rúbrica que sintetizaba los aprendizajes de cada uno de los componentes correspondientes a las competencias comunicativas: lectora –escritora, planteados por el MEN en la matriz de referencia del área de lenguaje. Con ello, también se evidenció la competencia y el componente con mayores debilidades según las pruebas Saber, correspondientes al grado noveno del Instituto Técnico Industrial Salesiano. Paralelo al análisis de contenido de los escritos, los estudiantes identificaron los problemas, causas y consecuencias del área del lenguaje a través del árbol de problemas (Evans, 2010).

A partir de los anteriores instrumentos, la información obtenida se comprendió según los métodos hermenéuticos y etnográficos, con técnicas como la autoobservación, la observación participante y el análisis de contenido, permitiendo la sistematización de la información a través del programa Atlas ti, 7.5.2 full categorizando la información para una comprensión superficial de los actuales procesos de literacidad en las prácticas pedagógicas (Gamboa, Muñoz, & Montes, 2015).

### *2.2. Población y muestra del estudio*

Para Kurt Lewin (citado por Restrepo, 2006), a partir de las comunidades se proponen soluciones, es decir, que la investigación acción se considera de carácter interventiva y auto-gestionadora de la transformación de la realidad. Por esta razón, en esta investigación desde la variante IApe (Restrepo, 2000) y el enfoque sociocultural (Cassany, 2006), la comunidad es percibida como particular, la cual hace uso de la cultura escrita en un contexto social determinado.

De esta manera, los informantes fueron 20 jóvenes de décimo grado de la media técnica del Instituto Técnico Industrial Salesiano (Cúcuta), quienes contaron con la autorización de sus acudientes para participar en el presente estudio y el par académico fue el jefe de la Dimensión Comunicativa. Para la selección de los informantes se establecieron los siguientes criterios: interés por la lectura y escritura, utilización de las TICs, estudiantes que hicieron parte del proceso 2015, estudiantes con dificultades en el área de lengua castellana y disponibilidad para participar en la investigación.

## 3. Hallazgos y discusión

### *3.1. Literacidad: una posibilidad de reconstrucción del sujeto ciudadano. Preconfiguración de la práctica pedagógica*

Siguiendo la línea de la literacidad como reconocimiento del sujeto estudiante en el ejercicio de ciudadanía, se hace necesario plantear que los continuos cambios del mundo con-

temporáneo inciden en la forma como la escuela se ha pensado y se ha configurado, puesto que como un escenario social posibilita al ser humano para obtener lo mejor de sí mismo, para lograr flexibilidad y productividad en la sociedad de la información y del conocimiento (Robinson, 2011). En este sentido, los retos planteados para la escuela del siglo XXI, exigen al maestro de hoy una mirada hacia los saberes que circulan en ella.

Así por ejemplo, las prácticas letradas desde la concepción de literacidad, posibilitan en la escuela las condiciones para el funcionamiento de la vida democrática y del ejercicio de la ciudadanía, ya que pensar en una sociedad democrática exige altos niveles de lectura y escritura (Pérez, 2004). Como referencia a lo planteado, el investigador en una de las bitácoras registra a partir del informe de la Fundación Compartir (2015): "B9: (…) es necesario desarrollar habilidades en los estudiantes para abordar los diversos géneros de producción de texto oral".

Además, la lectura y la escritura con un sentido social trascienden la técnica, pues para Freire (citado por Cassany, 2006): "leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, (…) leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos" (p. 68). Los estudiantes en el árbol de problemas consideran que una de las causas por las que la lectura y la escritura no hacen parte de su dinámica social es: "AP con: Falta autonomía para dedicar tiempo a la lectura"; reflejando en sus palabras que la enseñanza de las habilidades comunicativas ha sido desarticulada de los espacios y prácticas letradas cotidianas.

En contraste, una de las observaciones en las bitácoras evidencia lo expresado por los estudiantes: "B6: Falta responsabilidad por parte de los estudiantes para hacer la lectura diariamente, se deja para el final". Lo anterior desde una mirada crítica de la práctica pedagógica deconstruida abre un horizonte de sentido para las prácticas letradas contemporáneas desde las diferentes formas de leer y escribir, es decir, diversidad de propósitos, de usos del lenguaje y del texto (Pérez & Roa, 2010).

En este sentido, las prácticas de literacidad profundizan otros espacios y formas de leer (Cassany, 2008), en las que el ingreso y permanencia en la cultura de lo escrito impliquen un ejercicio de ciudadanía (Ferreiro, 2013), al proponer alternativas de solución ante la lectura no solo del texto escrito, sino de todos aquellos signos que hacen parte del entorno social. De esta manera, el desarrollo de la creatividad a partir de prácticas de literacidad abre una nueva perspectiva a la enseñanza del lenguaje. lo anterior se manifiesta en una de las conclusiones del par académico registrada en las bitácoras: "B6: El proceso de lectura depende de los estudiantes, para este se requiere de procesos cognitivos y conocimiento de los elementos gramaticales de la lengua, la cual depende del contexto sociocultural del autor y el lector".

Desde una visión sociocultural, la lectura y la escritura también requieren ser abordadas desde el enfoque lingüístico y psicolingüístico, pues a partir del componente sociocultural de la lectura, la comprensión del discurso es la comprensión vista desde el mundo, en la que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo del lector tienen un origen social, estableciendo una relación entre discurso, autor y lector (Cassany, 2006). Sin embargo, estas relaciones no se pueden establecer en un discurso cuyos elementos lingüísticos no se estructuren entre sí, para la comprensión del lector. En los escritos de los

estudiantes se evidenciaron dificultades en el componente sintáctico de la competencia comunicativa- escritora, con relación a la falta de signos de puntuación: "E8: las palabras que decimos atraen o alejan las palabras nos pueden ayudar o obstaculizar, Las palabras (…)".

### *3.2. Literacidad, una posibilidad de reconstrucción del sujeto ciudadano. Configuración de la Práctica Pedagógica*

Para Freire (2011), la lectura comprende procesos de percepción, interpretación y reescritura de lo leído, asumiendo que se lee la palabra y el mundo del alfabetizado. En este sentido, la lectura y la escritura se reconfiguran como un proceso de desarrollo de criticidad frente a la realidad que hace parte de la cultura escrita que le rodea. Por tanto, el sujeto se reconoce de forma activa frente al uso social de las prácticas letradas, mostrando una actitud propositiva. A partir del anterior planteamiento, en la intervención realizada se buscó el desarrollo de la criticidad ante los problemas observados en la institución, asumiendo por parte de los estudiantes una actitud reflexiva como se afirma: "BI 5: Al identificar las problemáticas sociales de la institución, los estudiantes reflexionan acerca de la responsabilidad que cada uno tiene en dichas problemáticas".

Ante los cambios que han generado las nuevas tecnologías en los formatos y formas de leer y escribir, la escuela requiere asumir la tarea de enseñar no sólo a decodificar y codificar las marcas gráficas de la cultura de lo escrito; sino a generar mediaciones ante los nuevos indicadores de lectura y escritura que se establecen en el uso social de los textos (Ferreiro, 2013). Lo anterior propicia el desarrollo y la participación de la autonomía, fortaleciendo las competencias comunicativas lectora y escritora. En las bitácoras de esta fase se evidenció que una de las ventajas fue: "BI 3: Identificar los tipos de textos en un medio de comunicación escrito, le permitió a los estudiantes identificar el tipo de información que circula, al igual que el nivel de lectura de los diarios locales y los nacionales".

Por tanto, la escuela de hoy no solo ha heredado la tarea de alfabetizar desde la masificación, sino le ha correspondido el desarrollo en sus estudiantes de habilidades y competencias para la formación de lectores críticos, para pensar a sus pares y pensarse como sujetos consumidores y productores de marcas gráficas sociales (Ferrerio, 2013). Una de las narrativas de los estudiantes expresa que la lectura en formatos digitales facilitó el acceso a una gran cantidad de información, permitiéndole: "N Est 4: reflexionar sobre ideas y entrar en contacto con el punto de vista de otros". Expresado por Levrato & Aparici (2014), con la mediación del educomunicador en la hipertextualidad electrónica, se logra desarrollar: criticidad, acción, transición de medios, humanismo y creatividad en las prácticas letradas contemporáneas.

### *3.3. Literacidad, una posibilidad de reconstrucción del sujeto ciudadano. Evaluación o Reconfiguración de la Práctica Pedagógica*

La escuela como un espacio de encuentro requiere establecer relaciones entre los sujetos alfabetizados, así los lenguajes contemporáneos establecen las mediaciones entre

las prácticas y las realidades de esos sujetos. Para Jurado & Bustamante (2015), el texto es un dispositivo de comunicación, posibilitando en la diversidad textual y la interacción comunicativa. Para los estudiantes, la posibilidad de establecer una intención comunicativa en los escritos les permitió confrontarse desde diferentes visiones, lo cual se halla en las narrativas de los estudiantes de la siguiente manera: "E. Est. 1: (…) fue como dejar que fluyera lo que yo pensaba mediante este texto, dejar que la gente descubriera, lo que yo… el papel que yo asumía o el punto de vista que yo tenía frente a este tema que escogí".

En términos de Freire (2011), la lectura abarca la palabra y las realidades del alfabetizado. De este modo, el sujeto alfabetizado permite dar sentido a las prácticas sociales del texto, reconociendo los implícitos, la ideología de todo discurso, aunque, en la actualidad la dificultad no es la escasez de información, sino los múltiples accesos a ella (Lomas, 2015); lo cual requiere del sentido crítico de los lectores para dejarse afectar por las voces presentes en otros textos y contextos. En los términos de los estudiantes entrevistados la diversidad de los textos: "E. Est. 2: (…) dieron otro punto de vista y pues, me replanteé mi opinión".

En cuanto a la formación de lectores críticos, Jurado (2008), deja claridad que dicha formación es asociada con la educación para la ciudadanía con criterios, lo cual depende de la diversidad discursiva que circula en la escuela y de la formación pedagógica del maestro para establecer ese diálogo con los texto; finalmente la resignificación del nivel de lectura intertextual, trata de reconocer la presencia de los voces de los diversos textos que interactúan en el texto que se lee. Los estudiantes expresan la intertextualidad como una posibilidad de tomar diversas opciones en la solución de problemas:

> GF. Est. 2: (…) la lectura me permitió encontrar una solución, pero una solución basada en hechos reales ¿Por qué? Porque los autores nos presentaban sus testimonios, con ejemplos, nos presentabas alternativas para mejorar aquellas soluciones (…) entonces la lectura me ayudó a enriquecerme y a generar en mí una inquietud de solución a estas problemáticas y me permitieron generar soluciones claras e implementarlas en el aula de clase.

Desde la visión del par académico la lectura crítica en el Instituto Técnico Industrial Salesiano se aborda desde el modelo socio crítico que orienta la formación curricular basada en competencias; expresando que: "E. PA: (…) el Instituto Técnico Salesiano está enfocado desde el modelo socio crítico, (…) que desde transición hasta grado once se maneja la lectura crítica: literal, inferencial e intertextual (…)". De esta manera, es una forma de visibilizar en el aula de la clase lo propuesto desde el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano en el desarrollo de las competencias de la Dimensión Comunicativa (Inspectoría Salesiana San Pedro Claver, 2013).

## 4. Conclusiones

Desde lo metodológico se puede cocluir que la IApe como variante de la investigación acción- educativa, permite abordar el problema objeto de estudio a partir de la complementariedad de métodos: hermenéutico, etnográfico y fenomenológico a través de la secuencialidad en tres objetivos sintetizados en: deconstruir o preconfigurar, construir o

configurar y evaluar o reconfigurar, el saber pedagógico emergente de la nueva práctica pedagógica a partir del contraste de los instrumentos y fuentes; permitiendo a los sujetos de la investigación escribir con un propósito comunicativo, rompiendo de esta manera las barreras de la lectura instruccional y la escritura oracional.

Por otra parte, desde la reconfiguración del saber pedagógico se logro potencializar la reflexión y la sistematización, a partir de la deconstrucción de una práctica pedagógica que desde un sentido hermenéutico abre horizontes en la resignificación del Instituto Técnico Industrial Salesiano, rompiendo los tecnicismos y tensiones que han marcado el quehacer del maestro. Por tanto, se puede afirmar que las prácticas pedagógicas requieren de un mejoramiento continuo y de una actitud autocrítica del maestro.

# 5. Referencias Bibliográficas

Caño, A. & Luna, F. (2009). PISA: *COMPRENSIÓN LECTORA. I. Marco y análisis de los ítems*. Recuperado de: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Recuperado de http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K249FCXL-2B7097T-2P6

De Bono, E. (2004). *El pensamiento creativo, el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.

Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la investigación acción Propuesta para la mejora de la practica pedagógica*, Biblioteca Nacional de Perú. Recuperado de http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient_metod_investigacion-accion-EVANS.pdf

Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. ESTUDOS AVANÇADOS 11 (29). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141997000100015&script=sci_arttext

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Recuperado de http://fcechile.cl/wp-content/uploads/2014/01/Ferreiro.pdf

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI

Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Fundación Compartir (2015). ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de lengua castellana? Recuperado de: http://www.compartirpalabramaestra.org/academia/como-ensenan-los-maestros-colombianos-en-el-area-de-lengua-castellana#overlay-context=academia/como-ensenan-los-maestros-colombianos-en-el-area-de-etica-y-valores

Gamboa Suárez, A. A., Muñoz, P., & Montes Miranda, A. J. (2015). Participación crítica y democrática: Comprensión de los discursos de actores educativos. *Zona Próxima*, (22).

Inspectoría Salesiana San Pedro Claver. (2013). *Proyecto Educativos Pastoral Salesiano*. Recuperado de http://salesianoscucuta.org/wp-content/uploads/2014/07/1-GD-D01-PROYECTO-EDUCATIVO-.pdf

Jurado, F & Bustamante, G. (2015). Por una diversidad de textos en el aula de clase. Algunos criterios para la selección de textos escolares. En Lomas, C. & Jurado, F. (Eds), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* (pp. 71- 96). Bogotá: Editorial Magisterio.

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89- 105. Recuperado de http://rieoei.org/rie46a05.htm.

Levratto, V. & Aparici, R. (2014). *Arquitectura. Modalidades de lectura en la web*. Madrid: UNED.

Lomas, C. (2015). Libros de texto y enseñanza del lenguaje: entre la realidad y el deseo. En Lomas, C. & Jurado, F. (Eds), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* (pp. 31- 56). Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez, A. (2012) *Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. pedagógica: Perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Recuperado de http://doctorado.jairomolina.com.ve/wp-content/uploads/2015/06/Ciencia-y-Arte-en-La-Metodologia-Cualitativa-Martinez-Miguelez-PDF.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*, Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá: El Ministerio.

Murcia, A. & Jaramillo, J. (2008). *Investigación cualitativa "La complementariedad", una guía para abordar estudios sociales*. Armenia: Kinesis.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *PISA 2015, resultados clave*. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf

Pérez, M, & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de política. *Congreso Nacional de lectura*. Fundalectura. Bogotá, Colombia.

Pérez, M. et al. (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 5(10): 457-460.

Restrepo (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*. 8: 9-19. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562/654,

Restrepo, B. (2000). Una variante de la investigación acción- educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF.

Robinson, K. (2011). *El elemento*. Recuperado de http://craig.com.ar/biblioteca/El%20elemento%20-%20Descubrir%20tu%20pasi%F3n%20lo%20cambia%20todo%20.

# Contexto legal de la participación de los padres de familia en el ámbito educativo a través de la estructura escolar

Ma. del Carmen Echeverría[a,1], Teresita Higashi[b,1]
[a b] *Cetys Universidad, Calz. Cetys s/n, 21259, Mexicali, B.C. México*

**Resumen**

La participación de los padres de familia en la escuela y su injerencia en la evolución de las políticas públicas del ámbito educativo, aunque ha sido marginal, no es un asunto reciente y ha estado normada prácticamente desde que inicia a organizarse para tener presencia e influencia importante en el quehacer educativo desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX y ni hablar del siglo XXI en la que son una condición sine qua non. El presente trabajo es un análisis de la participación de los padres de familia en la educación en México, desde el contexto histórico y legal, partiendo de los sucesos que siguieron a la separación Iglesia-gobierno durante el siglo XIX, hasta la situación actual, determinada en gran medida por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmada de manera conjunta en 1992 por el Presidente de la República Carlos Salinas de Gortari, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y los Gobernadores de las 32 entidades federativas. (Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992).

*Palabras clave:* Participación familiar; relación familia escuela; contexto legal de la educación.

**Abstract**

The participation of parents in the school and its interference in the evolution of public policy in education, although it has been marginal, is not a recent issue and has been regulated virtually since it began to organize so it would have presence and major influence, from the end of the 19th century and beginning of the 20th century, not to mention the 21st century in which is a sine qua non condition. This paper is an analysis of the participation of parents in the education in Mexico, from the historical and legal point of view, based on the events that followed the separation church-government during the 19th century, until the current situation, determined largely by theAcuerdo Nacional para la Modernización de la EducaciónBásica signed in a joint way in 1992 by the President

1 Autoras para correspondencia:
Correo electrónico: carmen.echeverria@cetys.mx ; teresita.higashi@cetys.mx

of the Republic Carlos Salinas de Gortari, the Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educació and the 32 governors.(Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992).

*Keywords:* Parents participation; relationship school and family; Education legal context.

# 1. Introducción

Un principio moral del que ningún padre de familia puede en conciencia desentenderse es de la responsabilidad que supone la educación de sus hijos, más allá del ámbito del hogar y miembros de la familia inmediata y extendida, es innegable que el espacio escolar también es un entorno creado para la educación formal, en el que se adquieren conocimientos, habilidades y destrezas, además de reforzar los valores y actitudes formadas en familia.

Es en este sentido en el que se ha desarrollado esta ponencia, por reconocer que no solo por estar la participación de las familias en una norma legal, se cumple y se logra el propósito para los fines que se explican en la ley.

Por lo anterior se ha ampliado el asunto de la participación de los padres de familia en las escuelas, para que lo legal tenga un contexto y explicación más amplia.

# 2. Antecedentes históricos

La construcción de un sistema nacional educativo inicia en el siglo XIX, con la institucionalización de la escuela primaria y el reconocimiento de la función social de la escuela y su vinculación con los padres de familia. (García, 2003).

Anterior a esa época, la educación estaba mayormente gestionada por las familias en conjunto con otra institución, la Iglesia. El rol de la Iglesia en la educación es de gran importancia en la historia de México, pues a la llegada de los españoles, el clero se hace cargo de "educar" a la población indígena. Con el paso del tiempo, se forma una alianza entre las familias, la Iglesia y algunos representantes del gobierno para lograr una estructura educativa acorde a las necesidades de cada región.

Desde la segunda mitad del siglo XVIII y fines del siglo XIX, el mayor impulso educativo provino de los particulares, de las comunidades, de los ayuntamientos y de la iglesia a través de las órdenes religiosas y párrocos (García, 2003).

En este período, continúa García (2003) la participación de los padres de familia es protagónica y activa. Eran los principales responsables del buen funcionamiento del proceso y calidad educativa de la formación que reciben sus hijos.

Con el paso del tiempo, este rol se modifica al compartirse con el Estado. La Constitución de 1857 plantea límites a la labor de la Iglesia en la educación, lo que lleva a la resistencia pasiva entre las familias. Los niños dejan de ir a la escuela, pues los padres de familia no están dispuestos a perder el control de quién y qué se les enseña a sus hijos. En las últimas

décadas del siglo XIX el Estado introduce la obligatoriedad de la educación con la intención de hacer que los padres envíen a sus hijos a la escuela. En 1875, 16 estados de la República, el territorio de Baja California y el Distrito Federal, tenían en su legislación el precepto de obligatoriedad. (García, 2003) Para 1910, año en que se realiza el Congreso Nacional para la Instrucción Pública, todos los estados contemplan el precepto de obligatoriedad.

Por esa misma época, continúa García, (2003) los gobiernos estatales crean las Juntas de Vigilancia para "coordinar" la participación de los padres de familia y ejercer mayor control sobre las escuelas entre otras funciones; a finales del siglo XIX las escuelas son responsabilidad de los gobiernos estatales y federal; este proceso provoca el deterioro de la relación de los padres de familia con las escuelas, que culmina con la eliminación de la presencia de los padres de familia en las Juntas de Vigilancia.

En 1917 un grupo de padres de familia crea la Unión Nacional de Padres de Familia – UNPF "institución sin fines de lucro (Unión Nacional de Padres de Familia, S.F.)

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública y las escuelas tanto públicas como particulares quedan sujetas a la normatividad dictaminada por dicha Secretaría. En 1933 mientras los maestros se organizaban en Sindicatos, las instancias de participación de los padres de familia promovidas por el Estado también se diferenciaron. (García, 2003) Se publica ese año, en el Diario Oficial de la Federación, el Reglamento de las Agrupaciones de Padres de Familia del Distrito Federal cuyo propósito sería entre otros coadyuvar con la SEP en el mejoramiento de la enseñanza. (Diario Oficial de la Federación, 1933)

En el sexenio del Gral. Lázaro Cárdenas (1934-1940), se obliga a las escuelas privadas por primera vez en el texto constitucional, a seguir los programas oficiales. (Zárate, 2003)

En 1941 a través de la revista Orientación la UNPF gestiona la modificación del Artículo 3º Constitucional y la Ley Orgánica de la Educación solicitando la libertad de educación y proteger la posibilidad de opción de los padres de familia, lo cual no se les concede, siendo el Secretario de Educación Jaime Torres Bodet (1943) con el apoyo del Sindicato magisterial por el que se mantuvo la laicidad de la educación. Esto se repite en 1948 y 1949 siendo Presidente Miguel Alemán. En 1949 se publica un nuevo Reglamento para la constitución y funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Familia que dependen de la SEP (todas) en la que se ratifica la prohibición de toda injerencia en la organización y administración escolar, pero con la obligación de colaborar con la construcción y mantenimiento de las escuelas. (García, 2003)

Entre 1940 y 1952, señala Zárate (2003), el analfabetismo de la población adulta se redujo a 50%, y entre 1940 y 1952 la cobertura educativa continuó creciendo.

En el informe de la Secretaría de Educación Pública y de la Organización de Estados Iberoamericanos de 1994, se menciona que: "Entre 1920 y 1950 el sistema educativo mexicano creció en forma constante pero moderada. Durante esos años, la enseñanza primaria se concentraba principalmente en el medio urbano y los niveles superiores tenían un carácter restringido. Ese patrón de crecimiento acabó a mediados de la década cincuenta, dando lugar a un gran ciclo expansivo de treinta años que concluyó en los años ochenta" (SEP-OEI, 1994).

## 3. Contexto legal de la participación social

La participación de los padres de familia en la escuela e injerencia en la evolución de las políticas públicas del ámbito educativo, aunque ha sido marginal, no es un asunto reciente y ha estado normada desde que inicia a organizarse para tener presencia e influencia en el quehacer educativo desde finales del siglo XIX hasta la fecha en la que su presencia es una condición *sine qua non*.

Es necesario tomar en consideración la heterogeneidad de ideologías y realidades cultural y socio-económico de los Estados de la República por lo que los consensos y disensos en torno a la concepción de la educación ha obligado a las partes involucradas a acordar en los propósitos, referentes, contenidos, actividades, metodologías y estrategias educativas sujetos a cambios y modificaciones permanentes. Si hay una realidad sujeta a la constante transformación es el hecho educativo.

En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica por el Ejecutivo Federal representado por Carlos Salinas de Gortari, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación representado por la Profa. Elba Esther Gordillo Morales y los 32 Gobernadores de las entidades federativas. (Diario Oficial de la Federación, 1992)

En la Introducción de este documento se menciona que para lograr los cambios necesarios en el orden educativo es necesaria

> … una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. En esta articulación moderna del estado y la sociedad, los vínculos entre la escuela y la comunidad adquieren una importancia especial (Diario Oficial de la Federación, 1992)

En 1993 el Presidente Salinas de Gortari envía al Congreso para su aprobación una modificación a la Ley General de Educación en el que propone la estructura de la participación social en la educación en México, cuyo texto sigue vigente según la última reforma publicada en el DOF 22-03-2017 en el Capítulo VII De la participación social en la educación, en lo que se definen los derechos y obligaciones de los padres de familia, la conformación de los Consejos de Participación Social en la Educación en sus diversos niveles, desde el Escolar hasta el Nacional y su relación con las Asociaciones de Padres de Familia. (Diario Oficial de la Federación, 2017)

A partir de entonces a través de distintos Acuerdos Secretariales se van creando las estructuras, se generan lineamientos y se van definiendo los propósitos y formas de colaboración: el Acuerdo Secretarial No. 260 en 1999 se crea y establece la normatividad general del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) (DOF, 1999); el Acuerdo Secretarial No. 280 del 2000 se publica el marco normativo de la participación social en los estados, municipios y escuelas de educación básica. (DOF, 2000). En 2014 el Acuerdo Secretarial el No. 716 establece los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación (DOF, 2014). En 2016 mediante un nuevo Acuerdo se actualizan los

lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la educación en el marco de la Nueva Reforma educativa 2012-2018 (DOF, 2016)

# IV. La Participación Social

Un texto obligado para la comprensión de la importancia y ambigüedad que significa la participación social en la definición de las políticas públicas de educación lo publica Latapí (2005) en el análisis que hace en relación al papel que ha jugado el Observatorio Ciudadano de la educación, en el cual señala la necesidad de asumir la diferencia en primera instancia de la semántica:

> "participar" significa formar parte de, pero al aplicarse a la sociedad, no se aclara con qué finalidades, en qué procesos, a nombre de qué intereses, ni con qué representación. En el caso de la educación, … participa quien protesta … participa también quien colabora …; quien exige rendición de cuentas o quien trabaja en mejorar los libros de texto … (Latapí, 2005, p.9)

En el mismo texto Latapí aclara:

> … en general, participar significa tomar parte en algo, tener injerencia en alguna actividad junto a otros, pero sin la capacidad para decidir o ejecutar … Desde la perspectiva sociológica, participar significa formar parte de un grupo social o realizar una actividad a partir de o en nombre de ese grupo. Desde la perspectiva política, significa estar activo en los procesos de la vida democrática y también identificarse con un sistema de gobierno que se conciba como medio para alcanzar ciertos fines comunes. (Latapí, 2005, p.10)

La sociedad civil, comenta Latapí (2005) se mueve en la esfera pública y en la privada, en vínculo con el Estado y el mercado, por esta razón está considerada como la "tercera esfera" o tercer sector cuyo lugar es entre los otros dos sectores, que en la vida democrática de un país la participación social es una exigencia.

Otros autores (Zurita, 2008) también han aportado algunas diferenciaciones a los términos de participación social y particularmente la participación de padres de familia.

Participación social es un concepto más amplio e inclusivo, además de tener distintos significados, dependiendo del ámbito del que sea considerado, todas las definiciones se refieren a la acción de un ciudadano con un propósito específico, por ejemplo: la participación en un proceso electoral, en un movimiento político, en una iniciativa social o en cumplimiento de un requerimiento escolar (Zurita, 2008).

La participación de los padres de familia es, en comparación con el tipo de participación explicado en el párrafo anterior, un concepto más particularizado, en cierto sentido menos inclusivo, porque se refiere sólo al espacio de concurrencia para la contribución en el ámbito escolar, en relación al alumno que pertenece a un centro escolar específico de nivel básico y Media Superior (Zurita, 2010).

La participación de los padres de familia en la formulación de políticas educativas es un proceso confuso, en el que el padre de familia se siente un poco diluido entre tantos actores (Latapí, 2005). La asociación de padres de familia o la unión nacional de padres de familia tuvo en el pasado una identidad propia y sentido de pertenencia, pues el mismo nombre señalaba que había sido creada por y para los padres de familia. Al crearse los consejos escolares para la participación social, se hace una inclusión de varios integrantes, con lo que el padre de familia pierde protagonismo para convertirse en uno más de estos 10 o 12 personajes que pertenecen al Consejo, se incluyen el director, profesores, administrativos, supervisor, sindicato, miembros de la comunidad y exalumnos de la escuela. El padre de familia acaba siendo uno más entre tantos. A pesar de esto, la SEP ha reportado en los últimos años un incremento en el número de consejos escolares de participación social, (CONAPASE SEP, 2017). Sin embargo, este indicador no es siempre el reflejo de la participación activa, pues muchas escuelas promueven la formación de estos organismos solamente con la finalidad de obtener recursos de la federación, por ejemplo, el Programa Escuelas de Calidad y el Programa Nacional de Fomento a la Lectura, que entre otras estrategias aportaba bibliotecas de aula para las escuelas participantes y propuestas para el fortalecimiento en familia del hábito a la lectura.

Margarita Zorrilla (2002) analiza los logros y pendientes del ANMEB de 1992 e introduce el término "actor" haciéndolo asimilable al de "ciudadano" en el escenario de la educación y particularmente en relación a la necesidad de su participación bajo un esquema democrático.

¿Qué se entiende por ciudadanía? Es necesario aclarar este término puesto que la participación social es a éste actor-ciudadano al que llama a estar presente, aunque en distintos ámbitos, para el padre de familia esto es algo todavía ajeno a su realidad, (Zurita, 2010).

Cabrero (2002) distingue una ciudadanía individual, una social y una política y propone dos categorías que deberían de ser comprendidas: conciencia ciudadana y participación política.

El padre de familia tiene una identidad propia en relación a la participación social en el centro escolar. Es preciso hacerle notar que las familias están al centro de la consulta y que es el padre o madre de familia el actor principal porque es el responsable directo de los niños que asisten a las escuelas.

Dentro del centro escolar, la participación es una forma de introducir y preparar a los niños para una forma política y estructura democrática. La forma de vida democrática de nuestro país se replica en dos niveles distintos. El primero es el que se da en el centro escolar, en el aula, en las áreas de convivencia, en las actividades comunes de los demás grados, etc., pues al tener que planear, gestionar, ejecutar y evaluar una actividad realizada por todos los participantes del proceso educativo, se replica en pequeña escala lo que debe suceder en un país democrático.(Zurita, 2010) El segundo nivel es el que el padre de familia en el contexto escolar, se convierte en el ciudadano participativo que lleva a la mesa de discusión del Consejo escolar las inquietudes y problemas, es quien recibe la información sobre el estado de las aulas, los baños, los espacios de recreo, si

asiste la profesora, si le revisaron la tarea del día anterior y en general todo lo que los niños acostumbran le compartir (Harvard FamilyResearch Project, 2010) Por su parte, los niños perciben y valoran la inclusión que sus padres en la toma de decisiones y al sentirse escuchado y tomado en cuenta, comprende que él es un protagonista importante del proceso educativo, al igual que su profesor, su director y en general los adultos que a sus ojos son omnipotentes.

Participar requiere de aprendizaje. (Gordillo 2006) Pero para aprender, es preciso primero estar presente, y este es el problema con el que se enfrentan las escuelas mexicanas. Los padres de familia no pueden, o no quieren asistir a las juntas escolares. (Harvard FamilyREsearch Project, 2010) En algunas escuelas, incluso se hace uso de la calificación de los niños para promover la asistencia a las juntas. Pero más allá de la asistencia, participar requiere esta conciencia de colaboración, cooperación, compartir ideas, acciones. Es preciso opinar y externar las dudas o inquietudes transmitidas por los niños, para verificarlas con otros padres de familia y buscar soluciones cuando es necesario.

La autoridad compartida, si no es congruente, puede ocasionar confusión en los niños y jóvenes. (Domínguez, 2010) El director y los maestros están conscientes que los niños bajo su responsabilidad no son su familia, y por lo mismo presentan conductas y valores muchas veces discordantes con los propios. Los padres de familia están también muy conscientes de que la profesora o el profesor, sin ser miembros de su familia, tienen la autoridad para decirle a su hijo lo que está bien y lo que está mal, sin embargo tienen que asumir que en este aspecto su autoridad es compartida.

La importancia de la construcción de una ciudadanía para asegurar el funcionamiento de un sistema político democrático al respecto comenta Latapí (2004).

De aquí la importancia de concebirla como una construcción cultural, objeto de la formación de ciudadanos en los valores de tolerancia, pluralismo, respeto a la legalidad, corresponsabilidad y solidaridad.

Es por eso que resulta importante que todos los actores del evento educativo sepan cómo y cuándo participar.

# 4. Conclusión

Es innegable que todo proceso educativo requiere de tiempo y espacio para comprenderlo, asumirlo y actuar en consecuencia. Si bien los padres de familia se reconocen a sí mismos como actores importantes y corresponsables de la educación formal de sus hijos, también no se puede negar que la situación socio-económica actual demanda de la colaboración de las madres de familia como complemento y en no pocas veces de la parte esencial de las finanzas de la familia.

Por otro lado, no se ha encontrado la forma de comunicación más adecuado y eficiente entre los profesores, directores de las escuelas y los padres de familia; todos los involucrados cuentan con cada vez tiempo efectivo más reducido, sobre todo en las ciudades más grandes y más pobladas, donde se ubican una gran mayoría de centros escolares. La

falta de un diálogo propositivo y asertivo entre las partes corresponsables de la educación de los niños y jóvenes, ha dificultado el logro de la calidad educativas tan planeada e impulsada durante tanto tiempo; mientras no se den las condiciones necesarias para acordar y actuar en consecuencia profesores, directores y padres de familia, difícilmente se estará brindando el mejor servicio educativo posible.

Se cuentan con estrategias, normas y propuestas para el logro de la conformación de los Consejos escolares de participación, ésta es la estructura, sin embargo mientras que los padres de familia no perciban que estos espacios no son propios, donde no se sienten que pertenecen con todo derecho para cumplir con su obligación de contribuir con la educación de sus hijos, éstos se quedarán "en papel", como condición administrativa para acceder a recursos financieros muy necesitados por los centros escolares, pero no se convertirán en verdaderos entornos democráticos de participación social.

## 5. Referencias

Cabrero Mendoza, E; (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. *Gestión y Política Pública,* Vol. IX, Núm 2, p.p. 180-229. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13309201

*Consejo nacional de participación social en la educación* (CONAPASE) (s.f.) Recuperado de: http://www.consejosescolares.sep.gob.mx/

Diario Oficial de la Federación (1933) Reglamento de las Agrupaciones de Padres de Familia del Distrito Federal. *Diario Oficial* del 25 de mayo de 1933. Tomo LXXVIII, Núm. 20.

Diario Oficial de la Federación (1992) DECRETO para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Diario Oficial del 19 de mayo de 1992 Tomo CDLXIV, Núm. 11.

Diario Oficial de la Federación (1993) *Ley General de Educación*. Diario Oficial del 13 de julio de 1993. Tomo CDLXXVIII, Núm. 9.

Diario Oficial de la Federación (1999) ACUERDO número 260 por el que se establecen los lineamientos para la constitución y el funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación. Diario Oficial del 17 de agosto de 1999. Tomo DLI, Núm. 12.

Diario Oficial de la Federación (2000) Acuerdo número 280 por el que se establecen los Lineamientos Generales a los que se ajustarán la constitución y el funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Diario Oficial del 4 de agosto de 2000. Tomo DLXIII Núm. 4.

Diario Oficial de la Federación (2016) ACUERDO número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Diario Oficial del 11 de mayo de 2016. Tomo DCCLII, Núm. 8.

Diario Oficial de la Federación (2017) DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Diario Oficial del 22 de marzo de 2017. Tomo DCCLXII, Núm. 15.

Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la educación*. Núm. 8. Recuperado de: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf

García Alcaraz, M.G. (2003) *La participación de los padres de familia en educación, siglos XIX y XX*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_9.htm

Gordillo, M.M. (2006) Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 42. Recuperado de: http://rieoei.org/rie42a04.htm

Harvard Family Research Project (2010) Hojas de Consejos Para Las Reuniones de Padres y Maestros para *Directores, Maestros, y Padres de Familia*. Recuperado de http://www.hfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/Parent-Teacher-Conference-SPANISH-100610.pdf

Latapí, P (2005). La participación de la sociedad en la definición de las políticas públicas de educación: el caso de observatorio ciudadano de la educación. *Perfiles Educativos*. Vol XXVII, núm. 107, pp 7-39 Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210702

Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos (1994) *Sistema Educativo Nacional de México: 1994*. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/index.html#sis

Unión Nacional de Padres de Familia (s.f.) *Historia*. Recuperado de: http://www.unpf.mx/unpf

Zárate, R (2003). *La eficacia de la legislación educativa nacional a través de la tridimensionalidad del derecho* (Tesis de licenciatura) UDLAP. Recuperada de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/zarate_r_r/

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4 No. 2. Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html

Zurita, U. (2008) La participación social en la educación básica en México. Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica, 2000-2006. En *Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas*, Recuperado de http://www.redgestionescolar.org/file_biblio/participacionsocialOCE.pdf

Zurita, U. (2010) La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. Vol.3, Núm.2. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/16oct-ZuritaUrsula.pdf

# La "creación" de la ciudadanía democrática. *Logos* y *paideia* en la democracia ateniense

Marcos Santos Gómez[1]
*Universidad de Granada. Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja S/N. 18071 Granada. España*

**Resumen**

En nuestra comunicación exponemos el surgimiento de una nueva manera de ciudadanía en la democracia ateniense, que requiere la creación de la educación (*paideia*) en un sentido formal y organizado, como se ha mantenido hasta nuestros días. De este modo, la educación en un sentido escolar aparece en Grecia como una necesidad de los tiempos, asociada a la creación de un modo particular de ciudadano cuyo destino se vincula estrechamente al gobierno de su polis en las asambleas. Ser ciudadano es, pues, asumir la propia realización personal en la tarea política y educarse para pensar. Revisamos algunos momentos de este proceso con sus propios matices, señalados por la objetivación del derecho, la Sofística y la filosofía de Sócrates.

*Palabras clave:* Paideia; Historia antigua; Grecia; democracia; logos.

**Abstract**

In our communication we expose the emergence of a new way of citizenship in the Athenian democracy, which requires the creation of education (*paideia*) in a formal and organized sense, as has been maintained until today. Thus education in a schooling way appears in Greece as a necessity of the times, associated with the creation of a particular mode of citizen whose fate is closely linked to the government of his polis in the assemblies. Being a citizen is, therefore, assuming one's personal fulfillment in the political task and educating oneself to think. We review some moments of this process with their own nuances, indicated by the objectification of law, the Sophist and the philosophy of Socrates.

*Keywords:* Paideia; Ancient History; Greece; democracy; logos.

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico:masantos@ugr.es

# 1. Primera superación del modelo arcaico de la cultura: el Estado jurídico y su ideal ciudadano en las polis primitivas

Con la emergencia de nuevas clases sociales que pugnan por adquirir su preeminencia frente al viejo modelo aristocrático de la Grecia arcaica, surge la necesidad de fundar la ley en un "centro" del que emane un derecho que sirva a las reivindicaciones de quienes estaban produciendo un nuevo mundo social. Se funden aquí la imagen del orden (cosmos) propia de la manera griega de mirar y entender el mundo, con la aristocrática manera de fundarse en un cierto principio sublime cuyo reinado hay que garantizar para lograr el bien de la comunidad. El campesino y una pugnante burguesía incipiente escrutan la realidad para ajustarla en función de este orden oculto que ha de regirla y que se halla en lo alto, como el trono de un juez imparcial que expande un derecho que es ley. Incluso en el aparente movimiento de liberación de lo aristocrático hay un *pathos* aristocrático. Se trata ahora, frente a la vieja divinidad, de una *diké* (justicia, lo justo) elevada que dignifica el mundo y lo organiza, fundándose en ella un nuevo orden social. Algo que, matiza Jaeger en su conocida obra *Paideia* (1990), tan solo refleja el prestigio que ya de hecho tenía de largo el derecho, producto de la nueva racionalidad y que era admirado y muy considerado en las primeras sociedades que recurrieron con cierta sistematicidad al mismo. Escribir el derecho formaba parte de un prurito de racionalización que aspiraba a fijar la sociedad según un orden que trasciende el mito, aunque continúe asociada a imágenes mitológicas y en sí mantenga el halo de lo sagrado. Sacralizar será ahora, o empieza a ser, sinónimo de racionalizar, de *logificar*, en una suerte de preilustración griega, o vincular lo visible con sus abstracciones en un juego inmanente.

Vemos en este momento de la civilización griega formas racionales y organizativas que emergen de imágenes míticas y el proceso inverso, que intenta asir lo mítico desde una razón desnuda y exteriorizante. Es decir, cuando se comienza a pensar no existe un modo totalmente escindido de lo mítico a la hora de acometer la tarea, sino que aparece el mito en inextricable unión con ello, como una forma de pre-racionalidad más en un modo poético. En este caso de la racionalidad jurídica emergente se da una voluntad de justicia desarrollada en la comunidad de vida, o polis, y que funda además, siguiendo la tesis del libro en que nos apoyamos, una labor educadora. Una educación que, frente a todas las apariencias, también actúa y se funda de un modo semejante a como lo hacía el ideal guerrero de la vieja cultura aristocrática. De manera bastante clara y directa lo señala Jaeger: "El antiguo, libre ideal de la *areté* heroica de los héroes homéricos se convierte en un riguroso deber hacia el estado al cual se hallan sometidos todos los ciudadanos sin excepción, del mismo modo que se hallan obligados a respetar los límites entre lo mío y lo tuyo" (1990, p. 109).

La sublimación operada en relación con la vida se sitúa en un ideal estatal, de la *polis* como fuente de valor y *areté*, que reparte sus dones. Esto no llegó a ser una educación pública, centralmente regulada por el Estado, salvo el caso de Esparta, y, propiamente, no llega a teorizarse dicha necesidad pública de una educación común estatalmente regulada, hasta el siglo IV a. C. Sin embargo, en cierto modo, sí se había dado antes esta suerte de educación pública, en la educación del cuerpo desarrollada en la gimnasia y en

la educación estética lograda por la música. Esta especie de educación pública consiste, básicamente, en que la *polis* se erige como fuente y manera de organizar la vida, en lo que entra, cada vez más el derecho, en cuanto manera objetiva de encadenarse el ciudadano (y en esta medida hacerse ciudadano) a la ley. Una ley cuyo carácter sagrado será, ahora, el de servir a la *polis*. La educación deberá encarnar no sólo un universo cultural sino un nuevo mundo y un nuevo modo de vida que estaba surgiendo. Una ley que "Traza límites y caminos, incluso en los asuntos más íntimos de la vida privada y de la conducta moral de sus ciudadanos. El desarrollo del Estado conduce, así, a través de la lucha por la ley, al desenvolvimiento de nuevas y más diferenciadas normas de vida" (1990, p. 112). Así, con la ley se ha desplazado el primitivo ideal aristocrático a una idea de hombre formulada y defendida sistemáticamente por filósofos. La ética y la educación filosófica serán, de hecho, desarrollos de la ley, de la que toman su forma sistemática e incluso el contenido, o los contenidos históricos de los que emana un pensamiento que no debemos imaginar surgiendo en el vacío.

La *diké* (justicia, idea de justicia), como "alma" de la *polis*, no sólo proviene de viejas imágenes grandiosas de una aristocracia cuyo tiempo ya había pasado, sino que se da un proceso inverso, por el que la *diké*, esta reelaboración "filosófica" de la tradición, adquiere una cierta consistencia propia e imprimirá su carácter a las distintas concepciones racionales de la cultura. Lo que había sido una re-elaboración conceptual produce, ahora, nuevos "contenidos" culturales y "científicos". Pero, en cualquier caso, llegamos a un momento en que, de un modo u otro, la ley estaba en el centro, como lo más prestigioso y adorable producido por el mundo de las polis nacientes. Pero, independientemente de esta fundación en un ser común, tanto del nuevo individuo-ciudadano como de la colectividad de la *polis*, es que ahora nacen un modo de vida privado que engarza y nutre un modo de vida colectivo y público. Este modo público había sido patrimonio exclusivo de la nobleza, hasta entonces.

Pronto la educación "democrática" consistió en la adquisición de una *areté* aristocrática que exactamente igual que la promovida por la educación que Fénix enseñó a Aquiles según relata la Ilíada, se basaba en pronunciar bellas palabras y emprender acciones nobles. Una *areté* que debía impregnar al hombre entero que, de este modo, la hiciera suya. Y que, en el contexto de la nueva *polis* jurídicamente estructurada, además debe hacer suya la conducta (*ethos*) promovida por ella, fundada en la *diké* o justicia y por tanto, modular según ella sus deseos. Así, el viejo noble y guerrero ahora será, con un aura semejante, el hombre político formado en una cultura general apta para sobrevivir en el nuevo modelo de polis.

## 2. La Sofística: la paideia como proceso consciente y programado de configuración del nuevo modelo de ser hombre propio de la democracia ateniense del siglo V a.C.

Más allá del tópico, cuando se estudia seriamente lo que sucedió en Grecia a partir del siglo VII a. C. y sobre todo en Atenas en los siglos V a. C. y IV a. C., resulta de una intensa y conmovedora evidencia que, de algún modo, todos nacimos allí y, como alguien dijo, to-

dos somos griegos en el exilio. Comprender aquellos tiempos es comprendernos aquí y ahora, todavía, pues son sus dinámicas culturales las que nos mueven, en las que somos y sin las cuales todo sería de otra manera. El camino "racional" de acceso a la realidad, se construyó allí y su característica fundamental y liberadora consiste en que permite que la propia tradición mítica pueda ser criticada, en la medida en que el *logos* emergente que construyeron los griegos tenía, como una de sus facetas o modos, el actuar como un disolvente que examinaba a la propia tradición. De hecho, el efecto de la racionalización operada en la cultura, vida y política de los hombres de aquellos siglos, fue la desnaturalización del universo cultural que, de algún modo, se pudo objetivar y adquirió, por primera vez, ese carácter extrañamente ajeno que ha manifestado hasta hoy, convirtiéndose en lo que los alemanes llaman "*Bildung*" y los pueblos latinos "cultura".

En este proceso fueron clave los sofistas. Es en la Atenas del siglo V a. C y IV a. C. cuando se fabrican, realmente, algunos elementos fundamentales de lo que hoy llamamos educación. Una educación que ya sí, por primera vez, es proceso consciente (y programado) de formación del hombre, lo cual supuso una necesidad social y política, pues estamos en un mundo en fuerte crisis, o sea, en movimiento, en el que definitivamente, la cosmovisión homérica se derrumbaba y era sustituida por las democracias de corte ateniense en las polis influenciadas por Atenas. La *paidea* fue, por tanto, una necesidad directa del régimen democrático que se vio forzado, en un tiempo acelerado, a fabricar al hombre capaz de gobernarse, al hombre político. Esto implicó, desde luego, el fin de un mundo en el que la religión lo aglutinaba todo, dotando de gran coherencia y sentido al todo que, como efecto de estos nuevos tiempos, se iba desmembrando y del que se desgajó lo que hoy llamamos "cultura". El hombre, así, debía definir quién quería ser, el tipo de individuo adecuado a su nuevo mundo, un mundo cuyos veloces y cuasi dramáticos cambios lo situaban en la tesitura de decidir y pensar. Pensar era ser capaz de juzgar la cultura objetivada y hacerse con ella, excéntrica y artificialmente y sin la automatización propia de las sociedades cohesionadas por la religión y el mito.

Lo que estamos describiendo era algo, desde luego, prefigurado y preparado desde hacía tiempo. Leyendo a Jaeger es obvio que en la poesía ya existía una obvia actividad y finalidad paidética o diríamos hoy, pedagógica, en los líricos y sensuales versos de Safo, por ejemplo, o no digamos Píndaro, a pesar de su aire reaccionario, muy anteriores a este periodo de apogeo democrático. Sólo que ahora esa construcción de la interioridad del sujeto y la constitución de su *ethos* vienen relacionados con el nuevo tipo de Estado, pues en la mentalidad griega no hay separación, como ocurre en nuestro universo axiológico configurado también por el cristianismo, entre la ética individual y la política. La una implica a la otra.

La sofística responde plenamente a estas dinámicas de la historia ateniense. Parte de la escisión de la cultura que hemos mencionado y de la necesidad de construir, de un modo forzado y sin el viejo automatismo del mundo impregnado de lo religioso, un modo de ser hombre "a libre elección". Fue, sin duda, ciega a algunas necesidades de la época y a grandes carencias que acarreó, por su renuncia a pensar lo religioso, los problemas del fundamento y la metafísica. Su libertad y autonomía respecto a una razón que fundara las sociedades, más allá de la naturaleza (*physis*) donde, para algunos de ellos, podía

residir el principio que había de regir la conducta (la ley del más fuerte en Caliclés), los convirtió en exponentes feroces del nuevo individualismo, en su aspecto más disolvente de las viejas tradiciones, del antiguo *nomos*, y de la cultura.

Los sofistas idearon algo que perdura hasta hoy, como uno de los principales rasgos del mundo parido por Occidente: la enseñanza "reglada", formal, académica. Ellos fueron los primeros en separar el conocimiento que requería el manejo de la cultura cosificada en las disciplinas que, más o menos, perduran, asombrosamente, hasta hoy y que sentaron las bases de la *paideia* helenística, cristiana y medieval. Es su escepticismo que despojaba de fundamento al *nomos* (salvo el de su reducción a un mundo natural, a una *physis*, que siendo mundo sin hombres, paradójicamente, aplicaban como ley o fundamento de la ley, al mundo de los hombres), su escepticismo, el que creó la idea y la praxis actual de la educación, de la pedagogía como saber destinado a la programación regulada y consciente del proceso educativo.

Señala Jaeger que el mundo homérico que aparentemente había sido herido de muerte con estas transformaciones, y a pesar del extremo que representan los sofistas en cuanto culminación del movimiento de disolución emprendido por el nuevo *logos* griego, perduraba implícito en la *paideia*, en cuanto nuevo origen de una nueva aristocracia basada en la adquisición de la *areté* o virtud, o sea, de un carácter que irradiara el esplendor que antiguamente irradiaban los nobles en quienes no lo eran y habían de dedicar su vida a trabajar embrutecidos la tierra. Además, indica, la vieja nobleza de sangre se transforma ahora en una idea que tendrá, también, enorme vigencia: la naturaleza humana, el fondo común y espiritualizado (como "sangre" espiritualizada) que compartimos todos los hombres. Una naturaleza humana que, ahora, es preciso "cultivar", idea que llegará hasta Plutarco, mucho después, quien por primera vez empleará o, por lo menos, popularizará hasta hoy, la metáfora del jardín o la planta cuyo cuidado y crecimiento es la educación. No olvidemos, por cierto, que Plutarco dedicará un escrito específico a la educación.

El modo de cultivar esa materia que somos, será la administración e interiorización gradual de la cultura objetivada que es capaz de constituir un "sujeto" desde fuera. Es decir, ahora, la nobleza se fabrica, la vieja aristocracia y la grandeza homérica, se puede inyectar en los hombres mediante la adquisición pautada de la conducta templada y la relación reflexiva con el entorno cultural. La moderación del hombre noble que se transmitía por la sangre, ahora es la moderación de una prudencia que cada hombre puede desarrollar en su relación con el mundo de la enseñanza.

La relación de este tipo de educación sofística, con su trasfondo fuertemente escéptico, y que renuncia a una búsqueda de lo verdadero, de una supuesta clave secreta que oculta la realidad, que la alberga en su seno, torna la relación con la política de la misma de una gran ambivalencia. Por un lado, se forma a una nueva nobleza de dirigentes y demagogos que llevarán la voz cantante en las asambleas, pero, por otro, se disgrega al Estado. Se cumple una función política y acorde con la nueva democracia, que, sin embargo, conducirá a ésta a su colapso y a la propagación de un fuerte y ácido individualismo de tintes egoístas. Es el precio que tendrá la renuncia a una formación y a una cultura que

sean acicate para una búsqueda de su propio fundamento, dicho en otras palabras, a una fundamentación del *nomos* que vaya más allá de la ley del más fuerte imperante en la naturaleza salvaje. Es en este contexto, que Sócrates emprenderá su giro o rectificación crítica de la sofística de su tiempo, aspirando, por esto, a otro nuevo modo de ser ciudadano.

## 3. Una lectura del enfrentamiento entre Sócrates y la Sofística a partir de paideia y la idea de ciudadanía en la polis clásica

En el debate de Sócrates con los sofistas me ha dado siempre la impresión de que no se ha comprendido del todo lo que significó la sofística, aun asumiendo los obvios peligros de las consecuencias políticas y pedagógicas que acabaron ostentando. Lo que quiero decir es que no debemos tanto demonizar a los sofistas, que Jaeger distingue de los maestros de retórica, sino entenderlos como el producto de la inercia que el propio pensamiento desencadenó en cuanto a la relación con la cultura y la política. Ya hemos señalado que el primer efecto de la crítica al mito de lo que entendemos hoy por el *logos* griego fue la cosificación y el extrañamiento de la esfera del conocimiento que en castellano llamamos "cultura". Es decir, se produjo una suerte de desnaturalización en relación con aquello que anteriormente implicaba una relación "natural" y espontánea con los hombres. La producción simbólica y artística humana constituía de un modo fáctico a los hombres, aunque hubiera "especialistas" en las cuestiones de sentido y religión o en la complejísima tradición oral cuya memorización, como en el caso de la civilización celta, suponía una ardua tarea elitista. Lo que ocurre ahora es que el hombre ya no se ve de un modo espontáneo en su propia producción, que por ello debe encarnarse consciente y metódicamente a través del proceso que llamamos "educación", la educación en un sentido que continúa hoy vigente. Es decir, la relación con la cultura será a través de un esfuerzo y una voluntad de comprenderla, asimilarla y vivificarla en el propio ser.

Lo que ocurrirá es que esta vivificación o encarnación de los ideales será en muchos casos fallida, en el sentido de que no se acoplará de un modo "natural", sino que tenderá a constituirse en un saber cada vez más artificial y académico. Esto dará, creo, la tendencia a la abrumadora erudición de las escuelas del siglo IV a. C. y se desarrollará, como conocimiento adherido y artificiosamente aprehendido por el educando-escolar como saber muchas veces vano y pretencioso, lo que llegó a su apogeo en época helenística y sobre todo en la civilización romana. Es frente a esto que reaccionan precisamente los filósofos helenísticos y lo que el estoicismo tratará de rectificar con el proyecto de una contra-*paideia*, que será otra forma de lucidez y educación consciente, mucho más que la de la pura acumulación memorística y la repetición erudita, en autores como Séneca. La educación se ofrecerá como algo que vuelva a implicar a la vida y al *ethos* del educando, que lo fabrique como un todo coherente de comportamiento y pensamiento, de obra y palabra, que recomponga la vieja unidad de la cultura con el sujeto.

Hay que encarnar de un modo real, vivencial, un ideal o modelo desde el cual se daría el imprescindible punto de apoyo para revitalizar el poderoso efecto analítico del *logos*

griego exteriorizante en su movimiento excéntrico. El *logos*, en este sentido, supuso la voluntad de querer ser de un modo concreto, de querer ser una idea, y desde este punto privilegiado, otear y valorar el propio mundo. Para ello ha de darse un movimiento en la cultura por la que ésta se torne, de nuevo, un poco "mito" o por lo menos que ejerza la fascinación y el asidero que ofrecían los mitos para comprender el mundo.

Pues bien, este segundo momento de la razón helénica, con toda su fuerza, pero también con su esclerotización metafísica es el que representan Sócrates y sobre todo Platón, en su discusión con la sofística. Ésta última supuso, por el contrario, la incapacidad de pensar, o escepticismo, siguiendo el curso, curiosamente, del *logos* previo, su inercia, su primer movimiento. El gesto de la asimilación de la cultura se manifiesta, en el mayor de los escepticismos, como una suerte de ropaje, que adorna y abriga nuestra desnudez, que no es, en un sentido pleno, cuerpo, en una suerte de mascarada donde se cambian, eligen y visten las prendas como prendas buscando, conscientemente, un modo de ser en su más artificiosa faceta elegido y exhibido irónicamente.

De este juego de la Sofística con la cultura se desprende otro juego con la política, que ya no puede ser tomada en serio, llevando, también aquí, a su extremo el impulso inicial de la democracia ateniense. Se trata del juego de las asambleas que se mostraron como ámbitos donde prosperaba el demagogo que con su brillante elocuencia, con la fuerza de la palabra erigida y aprendida del maestro en retórica, que fascinaba y arrastraba al *demos*. Esta relativización de las ideas acaba destruyendo todo vínculo personal con ellas, lo que ahora llamaríamos coherencia ética. Y el pensador, por haber pensado demasiado a la griega, no puede ya pensar *seriamente*, o por lo menos, es ya incapaz de creer su propio pensamiento. Así, enseñar y educarse son tareas que prosperan en medio de esta disolución generalizada del antiguo modo de vida, hijas de una crisis hondísima, pero que en justicia debemos considerar racionales.

Hay que indicar y recordar que el elemento heroico de las culturas anteriores a este surgimiento del *logos* continúa vigente en el sentido de que precisamente la adquisición y encarnación natural, la re-naturalización de la cultura, que implicará no sólo la memoria sino las maneras personales y un *ethos* cultivado, serán el sello para legitimar y señalar una distinción, la pertenencia a una cierta nobleza. Del mismo modo, en el mundo de la cultura erudita y "falsamente" vivida, la función social de la *paideia* será esta misma, el servir de vehículo para distinguirse en el todo social. De manera que el movimiento por el que la cultura se cosifica, continúa también una onda anterior que arraiga en el latente mundo heroico de los poemas homéricos.

Dicho todo esto, podemos entender el juego socrático con la Sofística como un intento de hacer de nuevo efectivo el pensamiento y la inmersión, para pensar, en el todo cultural o en los ideales que han de ser encarnados y vividos como "verdad". Una vuelta a lo céntrico de la cultura. Esto podría explicar, de algún modo, todo lo que desarrollaría progresivamente en sus diálogos la filosofía platónica. De ella reluce algo evidente, que pensar, para que pensar tenga un efecto real, transformador y crítico, debe partir, en una aparente paradoja, de presupuestos no pensados, desde los cuales se haría posible la transformación perfectiva del propio mundo. Esto consiste en el redescubrimiento de

una verdad, acaso lejana y oculta, como un centro secreto, que se halla en el tesoro de la cultura y de sus ideales, y que debe convertirse en uno mismo a través de una *paideia* religiosamente efectiva y conmovedora. No es posible el heroísmo, al que se retorna con Sócrates, con su sacrificio y vibrante coherencia personal, sin este elemento de "verdad" en un sentido hondo y fuerte, como *centro*, que el filósofo de Atenas retoma para cuestionar la ácida disolución de los valores en la Atenas de la democracia degenerada de los demagogos que sucedió a la muerte de Pericles.

## 4. Referencias bibliográficas

Jaeger, W. (1990). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

# La construcción de la ciudadanía desde el ejercicio del magisterio

Francisco Esteban[a] y Teodor Mellen[b]
[a] *Universidad de Barcelona, Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, 08035, Barcelona, España*
[b] *ESADE, Av. Pedralbes, 60-62, 08034, Barcelona, España*

**Resumen**

La construcción de la ciudadanía puede desarrollarse desde el ejercicio del magisterio, es decir, desde el porqué y el cómo los/as maestros/as influyen educativa y personalmente en sus alumnos/as. Esta comunicación presenta los resultados de una investigación que indaga en el quehacer de los buenos/as maestros/as, concretamente en 20 maestros/as que la comunidad educativa considera que son excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos.

*Palabras clave:* Grado de Educación Primaria; Ciudadanía; Formación Universitaria; EEES; Ética.

**Abstract**

The construction of the citizenship can be developed from the teaching profession, that is, from the why and how the teachers influence educationally and personally in their students. This communication presents the results of an investigation that refers to the work of the good teachers, specifically in 20 teachers that the educational community considers to be excellent professionals and committed citizens.

*Keywords:* Primary Education Degree; Citizenship; University Education; EHEA; Ethics.

## 1. Marco Teórico

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la apuesta por la formación en competencias (European Council, 1996; European Comission, 2005), las cognitivas, las técnicas y las éticas, morales y ciudadanas, o también llamadas personales (DeSeCo, 2002; González & Wagenaar, 2003). Estas últimas se han convertido en un tema de preocupación académica y social (European Comission, 1995) por dos principales razones: por un lado, la universidad de hoy debe ser una institución protagonista para la creación de un nuevo orden ético, social y cultural (Bauman, 2005; Duke, 2008), y por otro lado, la universidad contemporánea no debe dejar de responder a una de sus misiones fundamentales, la de la formación personal (Ortega y Gasset, 1930; Newman, 1986). Este tipo de formación típicamente universitaria ha sido concebida de diferentes maneras. Entre

todas destaca la educación moral, perspectiva relacionada con la teoría psicológica constructivista (Piaget, 1965; Kohlberg, 1971), y que con el paso de los años se ha ramificado en aspectos concretos como la conciencia moral (Kochanska, 1991), la empatía (Hoffman, 2000), las emociones morales (Maxwell & Reichenbach, 2005), la personalidad moral (Puig, 1996), el cuidado (Noddings, 2008) o la educación comunitaria (Veugelers & Oser, 2003). También destacan otras maneras, como las que consideran la formación personal en relación a los asuntos éticos propios de cada profesión (Rest & Narváez, 1994), el ejercicio de la ciudadanía (Colby te alter, 2003), o en el aprendizaje ético (Martínez, Buxarrais & Esteban, 2002). Todo esto ha provocado la aparición de pedagogías relacionadas con la formación personal (Moore, 2008).

Durante los últimos años, renace con fuerza en el ámbito anglosajón la educación del carácter. Esta incorpora diferentes aportaciones de las anteriormente mencionadas (Berkowitz & Bier, 2005), y se fundamenta en teorías filosóficas, psicológicas y pedagógicas (Lapsley & Narvaez, 2006). Las diferentes acepciones de la formación del carácter se pueden agrupar en dos. La primera considera que se trata de una educación centrada en hábitos y el efecto personal, social y profesional que su práctica provoca (Dewey, 1992). La segunda considera que se trata de una formación centrada en el aprendizaje reflexivo de las artes liberales (cultura), de aquellos conocimientos que remueven lo más íntimo de la persona, y que facilitan la construcción de un proyecto de vida personal y profesional, un modo de ser con altura ética y moral (Bloom, 1987; Nusbaum, 2001). Cabe decir, que la primera de las acepciones ha estado presente en educación primaria y secundaria (Berkowitz, 2012), mientras que la segunda se relaciona con el nivel universitario donde el nivel de reflexión personal e intelectual es más elevado, y donde el estudiante se está preparando para el ejercicio de una profesión a la que deberá imprimir un carácter propio y auténtico (Reuben, 2010). Sin embargo, la formación del carácter es una perspectiva que se encuentra en proceso de construcción en la educación universitaria. La reflexión teórica y las pocas aplicaciones que hasta ahora se han hecho, básicamente en la realidad anglosajona y vinculadas a la psicología positiva (Peterson & Seligman, 2004), demuestran que estamos ante una educación que está falta de investigaciones y propuestas que la confirmen y consoliden.

## 2. Justificación del estudio sobre la educación del carácter de los maestros de Educación Primaria

Nuestra investigación[1] se centra en el análisis del carácter de los buenos maestros de Educación Primaria del sistema universitario catalán. La justificación de la investigación se articula a partir tres principales razones. La primera: la formación del carácter en la universidad es un asunto que no está resuelto, y que a su actual planteamiento se dan

1 Se trata de una investigación competitiva que está en una primera fase de desarrollo y que ha sido otorgada por la Agencia de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya en la convocatoria ARMIF 2016. En dicha investigación participa Francisco Esteban como Investigador Principal y los/as investigadores/as: Carlota Bujons, María Rosa Buxarrais, Isabel Carrillo, Estsher Fatsini, Jordi García, Teodor Mellen, Begoña Román, Anna Teixidó, Amelia Tey e Isabel Vilafranca.

una serie de antinomias. Una de ellas tiene que ver con la propia misión de la educación universitaria. La educación del carácter es un *proprium* histórico, filosófico y pedagógico de dicha educación. Ciertamente, la formación universitaria actual de los Grados de Educación continúa apostando por la formación personal junto con la profesional (Gibbs, 2001), es difícil encontrar una Facultad de formación de maestros donde esta no se incorpore a sus intenciones formativas. Sin embargo, la realidad demuestra que, en no pocas ocasiones y por diversas razones, se trata de una educación ornamental, complementaria o tangencial. La formación de maestros se centra en competencias cognitivas y técnicas, y no tanto en competencias personales que redundarían en la educación del carácter de estos futuros maestros (Procario, *et alter*, 2002), cuando la realidad demuestra que necesitamos maestros que impriman un carácter a sus actuaciones, y que influyan en sus alumnos desde un punto de vista relacional y humanístico. La segunda antinomia tiene que ver con la propia configuración de los planes académicos. La formación del carácter se concreta en la formulación de competencias personales, y esta concreción resulta ser un tema que provoca cierta confusión entre el profesorado y los estudiantes. Grosso modo: las competencias personales no siempre contemplan la educación del carácter desde un punto de vista cultural y humanístico, esta formación no siempre se encuentra articulada de modo correcto, y su distribución entre las asignaturas no siempre es la más adecuada. La tercera y última antinomia tiene que ver con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la formación del carácter. Indiscutiblemente, metodologías docentes como el aprendizaje y servicio (Newman, 2008; Martínez, 2010), el aprendizaje basado en problemas (De Graaff, *et alter*, 2003) o la acción tutorial (Aswhin, 2006) entre otros, resultan ser de utilidad, pero estas metodologías no incorporan, por norma general, la educación del carácter tal y como aquí se defiende, es decir, a partir de conocimientos culturales que favorezcan la construcción de la identidad personal docente. La segunda razón que justifica esta investigación, tiene que ver con el considerable número de reflexiones críticas internacionales y nacionales que últimamente han aparecido sobre el actual estado de la educación del carácter en la universidad (Llovet 2011; Collini, 2012), y el posible efecto que esto puede tener para el ejercicio profesional de los futuros graduados, especialmente cuando se habla de profesionales tan importantes para la sociedad como son los maestros de Educación Primaria.

La tercera y última razón está relacionada con los resultados que pudimos obtener en una investigación previa, cuando indagamos sobre la formación del carácter de los maestros en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de todas las universidades catalanas. En dicha investigación y ante la pregunta de ¿cómo debe ser un/a maestro/a? obtuvimos las siguientes respuestas:

| Tipología de maestro | % | Curso | |
|---|---|---|---|
| | | Primero | Cuarto |
| Maestro personal y auténtico | 71,7 | 79,6* | 65,7 |
| Maestro motivador para el aprendizaje | 49,4 | 57,0* | 43,8 |
| Maestro con formación permanente | 31,1 | 34,6* | 28,5 |
| Maestro transmisor de historias | 24,3 | 26,7 | 22,5 |
| *Base* | *887* | *382* | *505* |

Respuesta Múltiple (* P<0,05)

Y cuando se planteó la pregunta del porqué los estudiantes de dichos grados querían ser maestros/as, se obtuvieron los siguientes resultados:

| Tipología de maestro | % | Curso | |
|---|---|---|---|
| | | Primero | Cuarto |
| Maestro personal y auténtico | 83,8 | 90,8* | 78,4 |
| Mirada hacia el alumno | 70,3 | 75,1* | 66,7 |
| Mirada hacia uno mismo | 48,3 | 52,9* | 44,8 |
| Maestro agente de cambio social | 25,8 | 31,2 | 21,8 |
| Maestro motivador para el aprendizaje | 25,1 | 26,4 | 24,2 |
| Maestro con vocación instrumental | 1,5 | 1,3 | 1,6 |
| Maestro transmisor de historias | - | - | - |
| *Base* | *887* | *382* | *505* |

# 3. Metodología y primeros resultados obtenidos

Han participado 20 excelentes maestros/as en ejercicio de Educación Primaria, los cuales han sido propuestos e identificados por 3 reconocidos conocedores del sistema educativo catalán que han actuado en tanto que informantes validados. Se han llevado a cabo entrevistas en profundidad con cada uno de los 20 maestros citados, y actualmente se están analizando dichas entrevistas, tanto desde el punto de vista cualitativo como desde el cuantitativo.

A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos hasta el momento, concretamente los relativos a las cuestiones: ¿Por qué quisiste ser maestro/a?, ¿qué características consideras que debe tener un buen maestro?, y por último, ¿Cuáles de estas características crees que posees tú?

| **¿Por qué quisiste ser maestro/a?,** | **¿qué características consideras que debe tener un buen maestro?** | **¿Cuáles de estas características crees que posees tú?** |
|---|---|---|
| **1. Vocación inicial** | 1. Empatía | 1. Empatía |
| **2. No vocación inicial** | 2. Sentido del humor | 2. Tener una visión positiva |
| **3. Entorno familiar** | 3. Autocontrol | 3. Ser "teatrero/a" |
| **4. Entorno escolar** | 4. Liderazgo | 4. Entusiasmo |
| **5. Entorno social** | 5. Autenticidad | 5. Alegría |
| **6. Entorno de iguales** | 6. Honestidad | 6. Creer en los alumnos |
| | 7. Integridad | 7. Marcar los límites |
| | 8. Compromiso | 8. Cercano a los alumnos |
| | 9. Creatividad | |
| | 10. Apreciación de la belleza | |
| | 11. Espíritu de superación | |
| | 12. Valentía y valor | |
| | 13. Pedir perdón | |
| | 14. Humildad | |
| | 15. Gratitud | |
| | 16. Sentido de igualdad | |
| | 17. Bondad | |
| | 18. Amor | |
| | 19. Vitalidad | |
| | 20. Prudencia | |
| | 21. Espiritualidad | |
| | 22. Persistencia | |

## 4. A modo de conclusión

Tras ver esta panorámica general, podemos observar, por un lado, la importancia que tiene para el buen maestro el carácter que imprime en sus actuaciones docentes, o si se prefiere, su manera de ser y estar ante los alumnos; y por otro lado y quizá sea una sospecha, que la educación del carácter en la universidad es un asunto que aún está por resolver. La educación de los futuros maestros de nuestra sociedad, de quienes están llamados a generar una sana y óptima ciudadanía, también es la educación de sus caracteres, y el EEES no puede abandonar este asunto a su suerte. Algo nos dice que un buen maestro, además de mostrarse como un buen profesional de la educación, es alguien que ejerce una auténtica influencia educativa en sus alumnos, alguien con un carácter ético y moral de altura. Para conseguir esto, y visto lo visto, proponemos recuperar aspectos tan importantes de la educación universitaria como son la tutoría personal, la práctica de hábitos morales típicamente universitarios, y la formación cultural. Todo ello podría redundar en la construcción de maestros con carácter, de profesionales que asuman la potencia e importancia de su quehacer profesional.

## 5. Referencias bibliográficas

Aswhin, P. (2006). Variation in academic's accounts of tutorials, *Studies in Higher Education,* 31(6), 651-665.

Bauman, Z. (2005). *Postmodern Ethics.* London: Blackwell.

Berkowitz, M & Bier, M.C. (2005). *What works in character education: a research-based guide for practitioners.* Washington, D.C.: Character Education Partnership.

Berkowitz, M. (2012). *You can't teach through a rat.* Bella Vista: Character Development Group.

Bloom, A. (1987). *The closing of American mind.* New York: Simon and Schuster.

Colby, A., Ehrlich, Th., Beaumont, E. & Stephens, J. (2003). *Educating citizens.* San Francisco: Jossey-Bass.

Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin Group.

De Graaff, E., Kolmos, A., & Fruchter, R. (2003). Problem Based Learning, *The International Journal of Engineering Education,* 19(5); 35-46.

DeSeCo. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations.* Paris: OECD.

Duke, C. (2008). University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction, *Higher Education Management and Policy,* 20, 1-11.

Dewey, J. (1992). *Human nature and conduct: an introduction to social psychology.* New York: Cambridge University Press.

European Council. (2007). On the new skills for new jobs. *Official Journal of the European Union.* 2007/C 290/01. Brussels.

European Commission. (1995). *White paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society.* COM (95) 590. Brussels: European Commission.

European Commission. (2005). July, 8. "Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning", Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957.

Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: A problem or solution? *Studies in Higher Education,* 26(1), 85-94.

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice.* New York: Cambridge University Press.

Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience, *Child Development,* 62(6), 1379-1392.

Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education, in: Beck, C., Crittenden, B. & Sullivan, E. (Eds). *Moral Education: Interdisciplinary approaches.* Toronto: University of Toronto Press. (pp. 15-98).

Lapsey, D.K. & Narvaez, D. (2006). Character Education, in: Renninger, K.A. & Sigel, I.E. (Eds). *Handbook of child psychology. Volume 4: Child psychology in practice.* New York: J. Wiley & Sons. (pp. 248-296).

LLovet, J. (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

MacIntyre, A (1984) *Tras la virtud.* Barcelona: Editorial Crítica.

Macfarlane, B., Jingjing, Z. & Pun, A. (2012). Academic integrity: a review of the literature, *Studies in Higher Education,* 0(0), 1-20.

Martínez, M; Buxarrais, Mª R., & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético, *Revista Iberoamericana de Educación,* 29, 17-44.

Martínez, M. (Ed). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades.* Barcelona: Octaedro.

Maxwell, B. & Reichenbach, R. (2005). Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions, *Journal of Moral Education,* 34(3), 291-307.

Moore, S. (2008). (Ed). Practical approaches to ethics for Colleges and Universities, *New Directions for Higher Education*, 142.

Newman, J.H. (1986). *The idea of a university.* Indiana: University of Notre Dame Press.

Newman, J. (2008). Service learning as an expression of Ethics, *New Directions for Higher Education,* 142, 17-25.

Noddings, N. (2008). Caring and Moral Education. In L.P. Nucci & D. Narvaez (Eds). *Handbook of Moral and Character Education*. NY: Routledge.

Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Barcelona: Editorial Andrés Bello.

Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad.* Madrid: Alianza Editorial.

Parker, W.C. (2003). *Teaching democracy. Unity and diversity in public life.* New York: Teachers College Press.

Perry, W. (1999). *Forms of Ethical and Intellectual development in the College Years. A Scheme.* San Francisco: Jossey-Bass.

Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strenghts and Virtues*. New York: Oxford University Press.

Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child.* New York: The Free Press.

Procario_Foley, E. & Bean, D. (2002). Institutions of Higher Education: Cornerstones in Building Ethical Organizations, *Teaching Business Ethics,* 6, 101-116.

Puig, M.ª. (1996). *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona: Paidós.

Rest, J. R. & Narváez, D. (1994). *Moral development in the professions.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Reuben, J.A. (2010). The changing contours of moral education in American colleges and universities. In: Kiss, E. & Euben, P. (Eds). *Debating moral education. Rethinking the Role of the Modern University.* Durham, Duke University Press, pp. 27-54.

Veugelers, W. & Oser, F. (2003). *Teaching in Moral and Democratic Education. Explorationen (Explorations)*. New York: Peter Lang Publishing.

# ¿Cuál es el papel de la familia en la sensibilización de la participación ciudadana?

Josu Ahedo Ruiz[1]
*Universidad Internacional de La Rioja, Avda de la Paz, 137, 26004, España*

**Resumen**

Un análisis sobre los contenidos del currículo de Educación para la ciudadanía muestra la falta de correlación con las destrezas y habilidades que el informe Eurodyce propone para formar ciudadanos responsables y activos. Por eso se propone que para ser un buen ciudadano es necesario recuperar el concepto de virtud aristotélica. La enseñanza de valores cívicos en la escuela es necesaria, pero es apropiado no solo aprenderlos, sino también vivirlos, lo que implica la relevancia de adquirir las virtudes cívicas. Es preciso que la metodología para adquirirlas esté fundamentada en fomentar relaciones interpersonales, centradas en experiencias de donación al otro. En la familia, mediante las relaciones interpersonales, se aprende a participar responsablemente de modo cooperativo en la toma de decisiones. Por tanto, la familia es el lugar adecuado para el aprendizaje de las virtudes cívicas. Esto requiere sumar el papel de la familia en la educación de las virtudes cívicas a la estrategia vigente en la escuela para la sensibilización en la participación ciudadana. Se concluye con una propuesta de cómo debería ser el aprendizaje de las virtudes cívicas de la tolerancia, responsabilidad, compromiso, servicio y solidaridad en la familia como medio para fomentar la participación ciudadana.

*Palabras clave*: familia; participación ciudadana; virtudes cívicas; educación para la ciudadanía; educación ético cívica.

**Abstract**

An analysis of the contents of the citizenship education curriculum shows the lack of correlation with the skills and abilities that the Eurodyce report proposes to form responsible and active citizens. That is why it is proposed that to be a good citizen it is necessary to recover the concept of Aristotelian virtue. The teaching of civic values at school is necessary, but it is appropriate not only to learn them, but also to live them, which implies the relevance of acquiring the civic virtues. It is necessary that the methodology to acquire them is based on fostering interpersonal relationships, focused on experiences of donation to other. In the family, through interpersonal relationships, one learns to

1 Josu Ahedo Ruiz:
Josu.ahedo@unir.net

participate responsibly in a cooperative way in the decision-making. Therefore, family is the appropriate place for learning civic virtues. This requires adding the role of the family in the education of civic virtues to the strategy present at school for the awareness of the citizens' participation. It concludes with a proposal of how the learning of civic virtues of tolerance, responsibility, commitment, service and solidarity in the family as a mean of fostering citizens' participation.

*Keywords:* family; citizen participation; civic virtues; citizenship education; civic ethics education.

# 1. El aprendizaje de la virtud cívica en la escuela

La formación de los valores cívicos es uno de los problemas más urgentes de la sociedad actual (Dujo y Mínguez, 2011). Esto subraya la necesidad de que la educación cívica que comprende cuestiones comunes a la educación para la ciudadanía, la educación para los derechos humanos, la educación democrática, la educación ética y la educación moral (Puig Rovira y Martín, 2015). El objetivo de la educación cívica no puede ser sólo certificar el aprendizaje de valores porque sería un fracaso si no se viven. Ruiz-Corbella y García-Blanco (2016:181) afirman que al buen ciudadano se le debe exigir "una práctica y una actividad moralmente deseable". Cortina (2004:37) propone como meta de la educación cívica valores como libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y el diálogo "que abren el campo de una democracia capaz de cultivar personas". Se trata de enseñar *civilidad* para forjar ciudadanos capaces de sacrificarse por su comunidad (Cortina, 1990). Por tanto, ser buen ciudadano implica un papel activo, reflexivo y crítico en el ejercicio de los derechos y deberes que uno tiene por pertenecer a una comunidad política (Domingo, 2006).

El aprendizaje de la educación cívica se ha focalizado en el ámbito escolar a través de la educación para la ciudadanía, transmitida como materia trasversal, integrada en otras disciplinas, o como materia diferenciada. Su inclusión en el currículo no es motivada por oportunismo político, sino por necesidad (Puig, Domene y Morales, 2010; Puig y Morales, 2015). La necesidad de esta enseñanza tiene un doble sentido, primero, lograr estabilidad social (Cortina, 1995) y desarrollo democrático (Valcárcel, 2002; Guichot, 2012; Fernández, 2014); segundo, alcanzar el desarrollo personal (Touriñán, 2009).

Guichot (2012) subraya que el fomento de las virtudes cívicas es imprescindible para lograr una democracia real; el ciudadano necesita la ética para perfeccionarse (Camps, 1990). Sin embargo, el civismo no es cumplir unos deberes u obligaciones que se derivan de la condición de ciudadano (García del Dujo y Mínguez, 2011). Por eso, en la actualidad, toma peso el interés por educar ciudadanos responsables y activos, ya que cada uno no es sólo responsable de sí mismo, sino también de los próximos y los que no son tan cercanos, del entorno que le rodea y de mejorar la comunidad en la que vive (Ruiz-Corbella, 2004). En ese sentido, el ciudadano tiene que hacerse cargo de la realidad para "asumir la responsabilidad ética por el bien común" (Cortina y Conill, 2014:27).

Para el desarrollo personal se han adoptado dos modelos que basan la educación cívica en adquirir virtudes cívicas, aunque concebidas de modo diferente. El comunitario, ver-

sado en la tradición republicana, y el liberal, centrado en la transmisión de los derechos individuales (Seoane, 2006). Según el ideario republicano, las virtudes son "imágenes *morales y políticas* donde ciudad e individuo se construyen" (Seoane, 2006:754). Para los liberales como Amy Gutmann, Stephen Macedo y Willilam Galston "son imágenes que nos aglutinan en más o en menos en sociedad y, sin hacer daño a nuestra autonomía, nos hacen coincidir a grandes rasgos en las mismas imágenes comunitarias que conforman la ciudad" (Seoane 2006:754). Al respecto, Galston (1991) clasifica las virtudes requeridas para el ejercicio responsable de la ciudadanía en generales, sociales, económicas y políticas.

Sin embargo, no hay acuerdo entre los teóricos de la educación sobre qué es la virtud cívica. Camps (2003) define la virtud cívica como una actitud o predisposición coherente con el bien común, es decir, con la consecución de valores presentes en la Declaración de los Derechos Humanos. Por el contrario, Tena (2010a) afirma que es una motivación para actuar de una forma públicamente orientada, subrayando que no es una disposición, un rasgo estable del carácter, ni una conducta específica. Las motivaciones son más fuertes y más estables que las disposiciones (Tena, 2010b). Según esta propuesta se debe aceptar que lo motivacional es constitutivo de la conducta, pero este es un modo instrumental de pensar la disposición al considerar la motivación como superior al acto voluntario.

## 2. La educación para la ciudadanía en relación a las destrezas para formar ciudadanos responsables y activos

En el currículo español hay dos asignaturas para el aprendizaje cívico: "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" y "Educación Ética y Cívica". Como advertencia, no puede ser una adaptación a los valores propuestos por la sociedad en la que se vive porque ser buen ciudadano no radica en aprender cómo adaptarse (Barrio, 2007). ¿Cuál es el objetivo de formar ciudadanos? Puig Rovira y Martín (2015) señalan que es que cada estudiante aprenda a construir una jerarquía de valores; López de Dicastillo, Iriarte y González Torres (2004) afirman que se trata de fomentar comportamientos cooperativos, prosociales y altruistas; Marina y Bernabeu (2007) sostienen que es aprender a convivir bien. Puig, Domene y Morales (2010) dicen que se trata de que los ciudadanos sean capaces de tomar decisiones por sí mismos, tengan espíritu crítico, se impliquen en lograr el bien común, defiendan y promuevan valores democráticos, estén dispuestos a defender la igualdad de oportunidades y respeten la diversidad. Por eso, la escuela no debe convertirse en una "fábrica de ciudadanos" (Crescimbeni, 2015) porque se despersonalizaría la relación educativa. El problema es que este desacuerdo implica la dificultad de diseñar una metodología para educar cívicamente.

Lo propio como objetivo de la educación cívica debe ser adquirir virtudes cívicas, entendidas como hábitos, disposición estable. De acuerdo con Touriñán (2009), la clave estaría en diseñar estrategias basadas en el encuentro personal: para ello ayudarán experiencias sociales vividas fuera y dentro del aula (Rosales, 2010). Se trata de ayudar a cada estudiante a que aprenda de la experiencia de esas relaciones, sin olvidar que conviene utilizar métodos

respetuosos con la libertad de las personas, se trata de proponer no de imponer (Pérez Juste (2007). En el fondo, educar cívicamente es ayudarles a que aprendan cómo conducirse moralmente, lo que requiere darles "la oportunidad de vivir experiencias formativas que refuercen la adquisición de normas morales" (Puig Rovira y Martín, 2015:11). Por tanto, la virtud cívica se adquiere como consecuencia de las relaciones interpersonales.

En este punto conviene analizar si los contenidos propuestos en el currículo de educación para la ciudadanía son adecuados para formar ciudadanos responsables y activos.

**Tabla 1. Destrezas para ser ciudadanos activos y responsables.**

| Destrezas y habilidades (Eurodyce, 2012) | Tipos |
|---|---|
| Destrezas cívicas | Participación en la sociedad: voluntariado.<br>Influir en las políticas públicas votando o elevando peticiones |
| Habilidades sociales | Vivir y trabajar con los demás.<br>Resolución de conflictos. |
| Habilidades comunicativas | Escuchar.<br>Comprender.<br>Participar en debates |
| Destrezas interculturales | Establecer diálogo intercultural apreciando las diferencias culturales |

Fuente: Eurodyce 2012.

La tabla 1 recoge cuáles son las destrezas y habilidades que el informe Eurodyce plantea para ser un ciudadano responsable.

**Tabla 2. Destrezas y habilidades presentes en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos**

| Educación para la ciudadanía y los derechos humanos | Destrezas y habilidades |
|---|---|
| Contenidos comunes | Comunicativas: desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la reflexión, la participación y el diálogo. |
| Relaciones interpersonales y participación | Cívicas: aspectos relativos a las relaciones humanas, a la participación y representación en el centro escolar y el compromiso con actividades sociales y de voluntariado. |
| Deberes y derechos ciudadanos | Sociales: reflexión sobre principios recogidos en los textos internacionales. |
| Las sociedades democráticas del siglo XXI | Cívicas: contenidos relativos a la diversidad social y al funcionamiento de los Estados democráticos. |
| Ciudadanía en un mundo global | Interculturales: características de la sociedad actual, diferencias entre regiones del mundo, globalización e interdependencia, conflictos del mundo actual. |

Fuente: elaboración propia (Real Decreto 1190/2012)

El análisis de la tabla 2 muestra dos aspectos significativos: primero, los contenidos se centran en aspectos de carácter social y cívico; segundo, las habilidades comunicativas

se desarrollan en el bloque de contenidos comunes. Únicamente en este bloque está prevista una metodología específica con debates sobre problemas y dilemas ético cívicos.

**Tabla 3. Destrezas y habilidades presentes en la educación ético-cívica.**

| Educación Ético-cívica | Destrezas y habilidades |
|---|---|
| Contenidos comunes | Comunicativas: desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la reflexión, la participación y el diálogo. |
| Libertad y responsabilidad | Sociales: identidad personal, la libertad y la responsabilidad. |
| Teorías éticas | Sociales: teorías éticas, derechos humanos, reflexión ética y referente ético universal. |
| Ética y política | Cívicas: democracia, valores constitucionales. |
| Problemas en el mundo actual | Sociales: problemas en el mundo actual, globalización, políticas de ayuda al desarrollo, conflictos bélicos. |
| La igualdad entre hombres y mujeres | Cívicas: reflexión sobre la igualdad, la corresponsabilidad y la libertad. |

Fuente: elaboración propia (Real Decreto 1190/2012)

Según la tabla 3 la educación ético-cívica no fomenta las destrezas interculturales. Además, se incide, de nuevo, en las destrezas cívicas y sociales.

En conclusión, las habilidades cívicas para fomentar la participación ciudadana y las sociales para tratar a los demás como iguales, son las más presentes. Es llamativo que se incida poco en las habilidades comunicativas, únicamente, con carácter introductorio, en el bloque de contenidos comunes. Se observa abundancia de contenidos teóricos, pero soslayando que adquirir virtudes cívicas requiere enseñarlos con una metodología adecuada. Al respecto, no hay directrices sobre cuál deba ser, es responsabilidad del docente. Por tanto, la correlación entre las habilidades y destrezas propuestas en el informe Eurodyce (2012) para formar ciudadanos responsables y activos con las dos asignaturas del currículo español es insuficiente para garantizar la adquisición de virtudes cívicas, objetivo prioritario de la educación cívica. Asimismo, el informe Eurodyce (2005) señala que la ciudadanía responsable lleva cuestiones sobre sensibilización, sin embargo, esto no queda reflejado en los contenidos de estas asignaturas.

## 3. Propuesta metodológica para la sensibilización en la participación ciudadana en la familia

Es competencia de la escuela enseñar valores ligados a la práctica democrática y principios como reciprocidad, responsabilidad, participación política, reconocimiento de los derechos y deberes propios y ajenos, rechazo de la violencia y comprensión de las dimensiones racionales y morales del ser humano (Fernández, 2014). El desarrollo de la competencia social y cívica se ha centrado en la escuela porque es un lugar concebido para "participar y tejer una red de relaciones positivas que ayuden a cada uno de sus miembros a dar lo mejor de sí y a recibir lo mejor de los demás" (Puig y Morales, 2015: 275). Se ha depositado gran parte de la responsabilidad en la escuela (Mínguez,

2010), pero no conviene soslayar a la familia como lugar para educar en valores cívicos (Domingo, 2006; Rosales, 2010; Fernández, 2014). En este sentido, la Recomendación europea (2002) incluye a la familia como agente de la educación para la ciudadanía democrática. Además, el Real Decreto 1190/2012 establece como punto de partida la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales.

En 2004 la Comisión Europea comenzó un programa para la promoción de la ciudadanía activa, confirmando la necesidad de educar para adquirir virtudes cívicas, comportamientos responsables. El mejor modo de formar ciudadanos activos es fomentando su implicación responsable en los asuntos públicos y el camino es la participación ciudadana (Touriñán, 2009). La participación es un comportamiento cívico, anclado en la solidaridad y en la tolerancia (Pérez Serrano, 1999). Las virtudes cívicas contribuyen a formar ciudadanos competentes cívicamente y comprometidos mediante la participación en las responsabilidades colectivas (Bolívar, 2007). Se propone que las virtudes cívicas para ello son: tolerancia, responsabilidad, compromiso, servicio, solidaridad y humildad.

**Tabla 4. Relación entre las virtudes cívicas y las relaciones interpersonales en la familia.**

| Virtudes cívicas | Relaciones interpersonales en la familia |
|---|---|
| Tolerancia | En la familia se vive el respeto debido a su condición natural de hijo |
| Responsabilidad | Se aprende a responsabilizarse de lo propio y de lo que se comparte por amor |
| Compromiso | Es más fácil reconocer al hermano como igual a uno mismo, lo que facilita el compromiso |
| Servicio | Servir a los seres que conforman la familia es más fácil que hacer lo propio con el ciudadano próximo |
| Solidaridad | El vínculo de las relaciones interpersonales en familia es el amor |
| Humildad | Aprender a aceptarse a uno mismo para aceptar al otro, procurando su bien. |

Fuente: elaboración propia.

Bolívar (2007) dice que mejorar la participación ciudadana requiere un mayor esfuerzo educativo. Proponemos que este empeño debe centrarse en el ámbito familiar porque si no se aprende a cooperar entre quienes están vinculados por el amor es complicado que lo efectúen socialmente. En la familia se aprende a amar a los otros por quiénes son y no tanto por lo que son. Asimismo, si no se acepta al hermano, es difícil amarle, por eso si no se aprende a aceptar quienes son familia, es complicado aceptar al otro. En la familia se aprende a cooperar con quien es igual, condición necesaria para participar en el bien de la comunidad. En este sentido, procurar el bien de quien se ama es condición para cooperar en ayudar al otro, que no es hermano, sino ciudadano. Las relaciones interpersonales en la familia fruto del amor facilitan adquirir estos valores cívicos. Además, proponemos añadir la humildad como base de las demás virtudes cívicas, lo que implica aceptarse a uno mismo como persona capacitada para ayudar, reconociendo que la ayuda al otro es el modo de ser moralmente bueno. Por tanto, es en la familia donde se inician las relaciones interpersonales porque aprendemos quiénes somos personas.

## 4. Conclusión: la recuperación de la virtud aristotélica

Bolívar (2008) dice que el ejercicio de la ciudadanía activa requiere adquirir las competencias ciudadanas, aunque conviene entenderlas como virtudes, no como como habilidades. Concluimos que llegar a ser un ciudadano activo y responsable (Eurodyce, 2012) requiere la recuperación de la virtud aristotélica, aunque actualmente se haya renunciado a educar en la virtud (Seoane, 2006). Consideramos que es necesario recuperar la virtud como hábito porque ser buena persona es fundamento para ser buen ciudadano, que no es solamente una condición social otorgada por ser miembro de una comunidad política, sino una "cualidad moral del individuo" (Ruiz Corbella, 2004:397).

La virtud debe ser adquirida especialmente en la familia con las experiencias vividas fruto de las relaciones interpersonales. Sin embargo, no toda relación personal fomenta un acto virtuoso porque convivir no es lo mismo que coexistir como persona. La convivencia requiere respeto y tolerancia, *virtudes condicionales*, ya que sin ellas no se convive, pero para ser buena persona se precisa dar al otro, lo cual es diferente de la actitud basada en no molestarle –respetarle- o dejarle ser como es –tolerarle-. La persona que coexiste convierte su vida en un dar el bien a otra persona como *camino* para adquirir la virtud. No es medio porque no es pertinente instrumentalizar la relación para adquirir la virtud; es *camino* porque no se puede desligar la adquisición de la virtud de la donación al otro. Ser virtuoso es buscar el bien para el otro, dándole lo que necesita para que él también sea virtuoso; actuando así se *hace* mejor persona. En este sentido, según Ruiz Corbella (1999:114) las contribuciones básicas de la educación moral a la formación de la ciudadanía son el autoconocimiento, la sensibilidad moral, el juicio, la comprensión crítica. No obstante, esta relación entre educación cívica y moral no siempre se ha aceptado. Sin embargo, conviene que la educación cívica no soslaye la moral porque ser buen ciudadano y ser un buen hombre están en relación (MacIntyre, 1981) ¿qué sentido tendría educar buenos ciudadanos si esto no les ayuda a ser mejores personas?

La reducción de la educación cívica al cumplimiento –que puede ser rutinario– de unas normas legales, implicaría la disociación entre ser buen ciudadano y ser buena persona. ¿Se pueden separar ambos comportamientos? No, porque el ejercicio de la ciudadanía es esencial para el desarrollo moral (Cortina, 1995). Al respecto, Berkowitz (1995) afirma la necesidad de educar a la persona en su integridad para lograr un apropiado desarrollo moral, para ello es preciso atender los cinco elementos de la moralidad humana: conducta, carácter, valores, razonamiento y virtudes. Por tanto, el comportamiento moral es necesario para el comportamiento cívico-político (Medina, 1986). Esto justifica el creciente interés por la ciudadanía activa, por eso la ciudad es un espacio moral por ser una disposición de recepción, de donación y de acogida mutua, enfocada a superar el egoísmo (García y Mínguez, 2011). En conclusión, el aprendizaje de los valores es tarea de la escuela, pero la adquisición de las virtudes depende de las relaciones interpersonales en la familia.

# 5. Referencias bibliográficas

Barrio, J.M. (2007). Dimensiones del crecimiento humano, *Educación y Educadores*, vol. 10, nº 1, 117-134.

Berkowitz MW. Educar la persona moral en su totalidad, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1995; 8:73-101.

Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía, *Bordón* 59 (2-3), 353-373.

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Camps, V. (1990). Ética y democracia. Una ética provisional para una democracia imperfecta, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, nº 6, 25-35.

Camps, V. (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe, 4ª ed.

Cortina, A. (1990). Ética sin moral. Madrid: Tecnos.

Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano, *Revista Iberoamericana de educación*, nº 7, 41-63.

Cortina, A. (2004). Educar personas y ciudadanos democráticos, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 29-45.

Cortina, A. y Conill, J. (2014). La responsabilidad ética de la sociedad civil, *Mediterráneo económico*, nº. 26, 13-29.

Crescimbeni, C. (2015). Educación y ciudadanía en el siglo XXI, *Revista Sociedad Argentina de Análisis Político*, (9), 2, 267-291.

Eurodyce (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: eacea.

Eurodyce (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: eacea.

Domingo, A. (2006). Las fuentes morales de la ciudadanía activa. Laicidad democrática y convicción religiosa en la educación moral, *Veritas*, nº 14, 73-95.

Dujo, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14 (2), 263-284.

Fernández, J. A. (2014). Conflicto, virtud y educación. Las virtudes cívicas como respuesta al conflicto, *Fragmentos de Filosofía*, nº 12, 25-45.

Galston, W. (1991). *Liberal Purposes. Goods, Virtues, and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guichot, V. (2012). Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural, *Bordón,* 64 (4), 35-47.

López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González, Mª. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social», *Revista Española de Pedagogía*, nº 227, 143-156.

MacIntyre, A. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

Medina, R. (1986). Educación moral y comportamiento cívico-político, *Revista española de pedagogía*, nº 173, 317-338.

Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 43-61.

Pérez Juste, R., (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación, *Bordón* 59 (2-3) 239-260.

Pérez Serrano, M.G. (1999). Educación para la ciudadanía, exigencia de la sociedad civil, *Revista Española de Pedagogía*, nº 213, 245-278.

Puig, M., Domene, S. y Morales, J.A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos, *Teoría de la Educación*, 22, 85-110.

Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica, *Educación XX1*, 18(1), 259-282.

Puig Rovira, J. M. y Martín, X. (2015). Para un currículum de educación en valores. *FOLIOS*, 41 ,7-22.

Recomendación (2002) del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812ª reunión de los Delegados de los Ministros. Recuperado el 12 de septiembre de 2017.

https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2183563&SecMode=1&DocId=1380998&Usage=2

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 186, de 4 de agosto de 2012).

Rosales, C. (2010). Educación para la ciudadanía: ¿Un reto a la innovación en la enseñanza? *Revista Curriculum*, 23, 25-53.

Ruiz Corbella, M. (1999). La educación para la ciudadanía europea en la formación del profesorado, una propuesta, *Revista universitaria de formación del profesorado*, (35), 103-114.

Ruiz-Corbella, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía, *Revista española de pedagogía*, nº 229, 395-418.

Ruiz-Corbella, M. y García-Blanco, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía? *Foro de Educación*, 14(20), 177-198.

Seoane, J. (2006). Virtudes cívicas y educación de la ciudadanía. Una incómoda e inevitable amistad, *Arbor*, nº 722, 751-762.

Tena, J. (2010a). La virtud cívica como concepto sociológico. Definición y extensión social, *Revista Internacional de Sociología*, nº 3, 555-575.

Tena, J. (2010b). Hacia una definición de la virtud cívica, *Convergencia*, nº. 53, 311-337.

Touriñán, J.M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. *Teoría de la Educación*, 21, 1, 129-159.

Valcárcel, A. (2002). Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo. Madrid: Temas de hoy.

# El Aprendizaje-Servicio y mentoría como vía hacia la inclusividad

Mirian Hervás Torres[1a] Susana Tallón Rosales[b]
[a b]*Universidad de Granada, Campus Universitario Cartuja s/n, 18011, Granada, España*

**Resumen**

Mediante el Programa Huelva Educa (PHE), desarrollado durante un curso académico en la ciudad de Huelva, como alternativa socioeducativa en prevenir problemas de fracaso y abandono escolar y potenciar un clima favorable en el aula. Se trabajó con una población considerada de riesgo debido al alto número de casos de familias desestructuradas o altas tasas de desempleo de 4 centros educativos. Dos centros pertenecientes a Educación Primaria (5º y 6º cursos) y dos centros de Educación Secundaria Obligatoria (1º y 2º cursos), consideradas como etapas de riesgo a nivel académico, mediante las metodologías alternativas Aprendizaje-Servicio (A-S) y mentoría. Para ello, alumnado universitario de diversas titulaciones y en calidad de mentores/as, tras un previo proceso de formación, diseñaron y planificaron sus actuaciones (individuales y grupales), con la finalidad de mejorar el nivel de rendimiento escolar, competencias, habilidades personales e inclusión social y educativa. Los resultados extraídos, arrojan cambios y mejoras en ambas muestras, denotando la importancia de vincular la enseñanza universitaria con las necesidades de la comunidad, con la que poder ayudar a aumentar el crecimiento social, el compromiso hacia una educación de calidad y de excelencia y lucha por la inclusión social.

*Palabras clave:* Aprendizaje-Servicio; mentoría; fracaso y abandono escolar; competencias; inclusión.

**Abstract**

Through the Huelva Educa Program (PHE), developed during an academic year in the city of Huelva, as socio-educational alternative to prevent failure and dropout problems and promote a favorable climate in the classroom. It worked with a population of risk due to the high number of cases of dysfunctional families and high rates of unemployment of 4 educational centers. Two centers belonging to primary education (5th and 6th courses) and two centers of compulsory secondary education (1st and 2nd courses), considered as stages of risk at the academic level, through alternative methodologies Service-Learning (S-L) and mentoring. To do so, University students of various degrees and as mentors/as, after a previous process of formation, designed and planned performances

1 Autora para correspondencia: Mirian Hervás Torres
Correo electrónico: miriamhervas@ugr.es

(individual and group), with the aim of improving the level of their school performance, skills, abilities and social and educational inclusion. The results, show changes and improvements in both samples, denoting the importance of linking university education with the needs of the community, with which to help increase social growth, commitment to an education of quality and excellence and fight for social inclusion.

*Keywords:* Service-Learning; mentoring; failure and dropout; competences; inclusion.

# 1. Introducción

En la intervención educativa y psicopedagógica, se encuentra alumnado en situación de riesgo de exclusión social por factores con origen económico, físico, psíquico, o ideológico, siendo primordial establecer relaciones afectivas sólidas, mejoras en las condiciones de su proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), que les motiven y ayuden a superar esta situación mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades, destrezas, competencias y conocimientos, pretendiendo reducir las tasas elevadas de fracaso y abandono escolar.

Los datos sobre Educación Primaria (EP), indican un 4,5% de alumnos que repiten en 2º curso, el 3,7% lo hace en 4º curso y el 4,0% en 6º curso. No obstante, se ha producido una leve disminución con respecto a años anteriores (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Asimismo, mencionar el bajo nivel en competencias clave registradas (p.e.: comprensión lectora, matemáticas y ciencias) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015). **En Educación Secundaria Obligatoria** (ESO), los porcentajes varían también dependiendo del curso, donde el 12,3% del alumnado repite en 1º curso, el 10,7% en 2º curso, un 11,0% en 3º curso y en 4º un 9,5%, situando la tasa de abandono en el 19,0% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Además, se unen las deficiencias en competencias clave, como reflejan los resultados globales sobre los puntos en competencias en matemáticas (484), comprensión lectora (488), ciencias (496) y resolución de problemas (477) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015). A nivel general, un 28% del alumnado de educación obligatoria no está acorde con su curso y edad, presentando un nivel muy bajo, y tan solo un 1% alcanzan un nivel Avanzado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). Así, desde la Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2010) se marca entre sus objetivos, conseguir un porcentaje de Abandono Temprano de la Educación y la Formación situado por debajo del 10%.

En esta línea, Menéndez, Hidalgo, Jiménez, Lorence, y Sánchez (2010) indican que las competencias en el ámbito de la protección de la infancia y familia en España dependen de las comunidades autónomas correspondientes. Por ello, mediante el marco legal se abordarán estas situaciones desde la propia prevención hasta medidas de intervención específica, intentando evitar la separación del menor de sus progenitores. Situaciones de gran relevancia, pero que no alcanzan gravedad suficiente como para decretar el desamparo. Por tanto, la implementación de programas desde un punto de vista educativo, puede mejorar la conducta del alumnado en riesgo sin necesidad de plantear situaciones más drásticas. Siendo necesario conocer los factores que inciden en el riesgo social y afectan al desarrollo psico-emocional, como situaciones precarias de las familias a nivel

económico y laboral, cultural y académico de los progenitores en relación a sus prácticas de crianza, experiencias negativas en relación a drogas, maltrato, alcoholismo, acoso escolar, o la pertenencia a otros países y/o etnias (Buendía, Expósito, Aguaded y Sánchez, 2015; Izquierdo, Escarbajal y Latorre, 2016; Olmos, 2014).

En este sentido, son claves dos metodologías a la hora de intervenir desde un punto de visto educativo en situaciones de riesgo de exclusión, por un lado, la metodología alternativa Aprendizaje-Servicio (A-S) (Westover, 2012; Wilczenski y Coomey, 2007), entendida como una metodología donde los participantes desarrollan habilidades, destrezas, competencias, etc., realizando un servicio a su comunidad. Y, por otro lado, la metodología de mentoría (Herrera, Sipe, y McClanahan, 2000; Sandford, Copps, y Yeowart, 2007), donde una persona con experiencia ayuda a otra más joven en aspectos esenciales de su vida. Ambas metodologías, proporcionan vías hacia la inclusividad que mejoran el clima general del aula, y la pertenencia de estos alumnos al sistema educativo.

Entre sus beneficios se destacan: (a) aumento del compromiso del alumnado con el aprendizaje (Maloney y Griffith, 2013; McIntyre y Sellnow, 2014), (b) mejora en la adquisición de los contenidos por parte del alumnado (McIntyre y Sellnow, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013), (c) fomento de aspectos relacionados con el desarrollo personal y social del alumnado (p.e., responsabilidad, autoestima, etc.) (Hervás, Fernández, Arco y Miñaca, 2017; Knapp, Fisher, y Levesque-Bristol, 2010; McIntyre y Sellnow, 2014), (d) estímulo de la reflexión y el pensamiento crítico entre el alumnado (Stanton, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013), (e) incremento de la motivación y satisfacción del profesorado (p.e., mejora el ambiente académico y contenido educativo, aumenta el compromiso y creatividad del profesorado, etc.) (Wilczenski y Coomey, 2007), (f) mayor conexión de la enseñanza del aula con las necesidades del entorno (McIntyre y Sellnow, 2014), y (g) refuerzo de los lazos sociales y vínculos entre diferentes generaciones pertenecientes a una comunidad (Maloney, Myers, y Bazyk, 2014; McIntyre y Sellnow, 2014).

Por ello, una intervención basada en ambas metodologías, en estos casos adquiere un papel protagonista, ya que se dirige a la integración y capacitación en competencias emocionales, las cuales mejoran su percepción ante estas situaciones, ayudando en el rendimiento y clima escolar, como indican Fernández, Quintanilla y Giménez (2016), respecto a la aplicación de programas para la mejora emocional:

> tras meses de intervención se apunta una mejoría en el estado de ánimo general, adaptabilidad y manejo del estrés, mayor utilización de estrategias de regulación emocional adecuadas como reevaluación de la situación y un descenso en el uso de estrategias inadecuadas como la supresión emocional (p. 11).

En definitiva, apostando por un cambio hacia la calidad educativa y del desarrollo personal del alumnado, el uso de estas metodologías, conforman instrumentos eficaces de mejora en su formación y permiten potenciar su inclusividad, mejorando y aportando aquellos elementos que sean óptimos y adecuados en la relación y percepción de los/as estudiantes hacia la escuela, además de ofrecerle las herramientas necesarias con las que disminuir el fracaso y abandono escolar, y en consecuencia su separación del sistema educativo.

# 2. Objetivos

El objetivo general fue prevenir el fracaso académico y riesgo de abandono escolar en el alumnado de EP y ESO participante. Dicho objetivo se desglosa en:

- Aumentar la tasa de alumnado de EP y ESO que promociona de curso y etapa educativa, y, por consiguiente, reducir la tasa de abandono.
- Proporcionar competencias al alumnado de EP y ESO participante dirigidas a conseguir un mayor enriquecimiento emocional y mejor adaptación al medio, y, a su vez, disminuir el riesgo de exclusión social.

# 3. Método

## *3.1. Participantes*

En esta experiencia, han participado, por un lado, alumnado universitario de la Universidad de Huelva (UHU), y por otro, alumnado de EP de dos centros, y alumnado de ESO de dos Institutos de Educación Secundaria pertenecientes a la ciudad de Huelva capital.

Respecto al alumnado universitario, comenzaron la experiencia (una vez superado el curso de formación para el alumnado universitario) un total de 98 alumnos en calidad de mentores, cuya distribución por titulación fue: (a) 34 del Grado en Educación Social; (b) 38 del Grado en Psicología; (c) 10 del Grado en Educación Primaria; (d) 14 del Grado en Trabajo Social; (e) 1 de la Licenciatura de Psicología; (f) 1 de la Licenciatura de Humanidades; y (g) 1 de la Licenciatura de Actividad Física y del deporte. Finalmente, acabaron la experiencia, completando todos los documentos y cuestionarios exigidos, un total de 79 mentores. Respecto al alumnado de EP y ESO, inscrito fue de 55 alumnos, con sus respetivas familias, cuya distribución era: (a) 44 alumnos/as de centros de EP; y (b) 11 alumnos/as de ESO.

El procedimiento para la selección de la muestra se basó en un muestreo no probabilístico, conocido como "muestras de conveniencia" (Martínez, 2010), el cual consistió en: (1) selección de la población a la que se tenía acceso y selección de la etapa educativa en las que se implementaría el programa; (2) plan de divulgación, a través de sesiones informativas, por un lado, al alumnado universitario, y por otro lado, con la familia y profesorado de EP y ESO; y (3) se conformó la muestra definitiva mediante la participación voluntaria del alumnado universitario y familias interesadas.

## *3.2. Instrumentos*

1. Cuaderno de trabajo de mentores: anotaron el contenido de las sesiones realizadas.
2. Acuerdos de participación: documento que definía el compromiso, derechos y deberes del alumnado universitario y alumnado de educación obligatoria interesados/as en participar.

3. Protocolos de recogida de información: inventarios que recogían la información demográfica, académica, escolar, profesional o familiar, de capacitación e interés del alumnado universitario y de educación obligatoria interesados en participar.
4. Protocolos de seguimiento: documento que vigilaba las posibles desviaciones de dicha actividad.
5. Pruebas estandarizadas.
6. Diario: documento donde se anotó toda la información considerada relevante para la evaluación del proceso e impacto de la experiencia (diseño, planificación, aplicación y evaluación).

### *3.3. Diseño y procedimiento*

Se adoptó un diseño cuasi-experimental pretest-postest (Ato, 2010), llevándose en cuatro fases: análisis de necesidades, diseño y planificación del programa, aplicación del programa (procedimiento de selección de la muestra, plan de intervención, seguimiento y evaluación de resultados), y evaluación del programa (Arco y Fernández, 2007; Fernández y Arco, 2011).

El plan de intervención consistió en: (1) formación y entrenamiento a alumnado universitario en contenidos, habilidades y actividades de aprendizaje para las actividades extraescolares de carácter co-curricular con los "mentees", en función de las necesidades identificadas (p.e.: refuerzo escolar en áreas instrumentales, intervención en dificultades de aprendizaje, entrenamiento en estrategias de aprendizaje, aplicación y evaluación de actividades de orientación personal, de orientación vocacional-profesional, y de gestión del ocio y tiempo libre) (Jekielek, Moore, Hair, y Scarupa, 2002; MENTOR/National Mentoring Partnership, 2005), y (2) sesiones de mentoría entre cada pareja de mentores y su correspondiente "mentee", realizadas en horario extraescolar, con una frecuencia semanal de 90 minutos de duración, en los horarios y lugares fijados desde el programa. Se realizaron un total de 481 sesiones, con una media de 12,33 sesiones (rango: 5-17 sesiones) por pareja de mentores-"mentee" ($DT$ = 2,98), siendo 423 de carácter individual (parejas de mentores con su respectivo "mentee"), con una media de 10,84 sesiones ($DT$ = 2,50) y un rango de entre 5 y 14 sesiones, y 58 grupales (varias parejas de mentores con sus respectivos "mentees" en actividades comunes, como por ejemplo, de ocio) con una media de 1,48 sesiones ($DT$ = 0,88) y un rango de entre 1 y 3 sesiones. Estas diferencias en el número de sesiones implementadas por pareja de mentores- "mentee" se debieron a los diferentes momentos en los que los "mentees" fueron inscritos en el programa, y por el número de sesiones canceladas ($N$ = 77), 58 individuales ($M$ = 1,48; $DT$ = 0,94; rango entre 1-3 sesiones) y 18 grupales ($M$ = 0,46; $DT$ = 0,55; rango entre 1-2 sesiones).

Paralelamente a las sesiones de mentoría se desarrolló el plan de seguimiento con el objetivo de vigilar posibles desviaciones o fidelidad del programa (Arco y Fernández, 2007). Para ello, se realizó un registro continuo de toda la información relevante procedente de las observaciones, incidencias, sesiones de seguimiento con las muestras, etc., ocurridas desde el diseño hasta la evaluación del PHE. En total se realizaron 9 sesiones

grupales con los mentores PHE, 27 sesiones grupales con los equipos docentes de los centros participantes y otras 27 sesiones grupales con las familias participantes.

Finalmente, con el plan de evaluación de resultados se tomaron medidas de las variables dependientes antes y después de la aplicación del programa para conocer el impacto del mismo (Arco y Fernández, 2007).

### *3.4. Análisis estadístico*

La información obtenida tras la administración de los instrumentos utilizados fue analizada tomando como referencia los procedimientos habituales de análisis cualitativo (Valles, 2000): (a) transcripción de la información a Microsoft Access y publicación de la misma con Microsoft Word mediante su vínculo; (b) reducción de la información: separación en unidades dependiendo de criterios temáticos y cronológicos, identificación y clasificación de las unidades y síntesis y agrupamiento de la información mediante procesos analíticos o técnicas conceptuales; y (c) disposición y transformación de datos. Así, los datos de corte cuantitativo se analizaron mediante el programa SPSS 20.0.

## 4. Resultados y conclusiones

Finalizada la experiencia, los resultados hallados reflejan un cambio tanto en el alumnado de educación obligatoria, como en los mentores, docentes-tutores y familias participantes.

En el grupo de mentores PHE, se ha registrado un incrementado en sus puntuaciones en comportamientos relacionados con la autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de disconformidad ante determinadas situaciones, en saber decir no, en hacer diferentes peticiones e interaccionar con el sexo opuesto, todos ellos relacionados con un comportamiento asertivo. Además de un incremento sobre la motivación y estrategias de aprendizaje, con conductas relacionadas con la motivación intrínseca y extrínseca, la autoeficacia, disminución de la ansiedad ante determinadas situaciones académicas, y en el esfuerzo y aprendizaje entre iguales y satisfacción en su participación. Cambios que confirman los beneficios encontrados en otras investigaciones que atribuye a la participación en experiencias de mentoría entre iguales (Dusseldorp Skills Forum, 2007; Epstein, 2009; Hervás, et al, 2017; Herrera et al., 2000; Knapp, Fisher, y Levesque-Bristol, 2010; McIntyre y Sellnow, 2014; Sandford et al., 2007; Stanton, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013) y A-S (Billig, Root y Jesse, 2005; Brown, 2001; Ferrandino, 2007; Holland, Gelmon, Green, Grrene-Moton y Stanton, 2003; Hoskins y Crick, 2008; Westover, 2012; Wilczenski y Coomey, 2007).

Respecto al alumnado de educación obligatoria participante se observaron mejoras en sus resultados escolares, como un aumento de asignaturas aptas al final del curso académico, mejoras en sus habilidades y competencias clave, así como su satisfacción con la participación en el PHE (Hervás et al., 2017; Maloney y Griffith, 2013; Knapp et al., 2010; McIntyre y Sellnow, 2014; Stanton, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013).

Por su parte, la percepción de los docentes-tutores, sobre el funcionamiento y efectos del PHE revelan dificultades de coordinación con los mentores PHE, en conocer cuáles eran sus actuaciones, aunque, destacan cambios personales, escolares y de conductas en el alumnado participante, relacionando estos cambios con su participación en el PHE. Incluso las familias, admiten las mejoras en aprendizajes y áreas curriculares, al igual que refleja la literatura especializada sobre los beneficios de la participación en experiencias de A-S y mentoría (Billig et al., 2005; Brown, 2001; Ferrandino, 2007; Holland et al., 2003; Hoskins y Crick, 2008; McIntyre y Sellnow, 2014; Permaul, 2009; Tapia, 2006; The Boston Foundation, 2004; Westover, 2012; Wilczenski y Coomey, 2007).

En este sentido, teniendo en cuenta la situación actual en la que se encuentra el sistema educativo y la situación del alumnado en la que no terminan de encontrar su sitio, lo que ha conllevado a una gran mayoría al distanciamiento y finalmente al abandono, se han de tener en cuenta factores como, por ejemplo, nivel insuficiente de recursos, metodologías con escasa aplicación práctica, apoyo al alumnado, status socioeconómico de las familias, rasgos propios de personalidad del alumnado, motivación, competencias adquiridas, estrategias de aprendizaje, etc.

Partiendo de la situación de vulnerabilidad del alumnado participante (p.e., situaciones familiares, datos de abandono, etapa en la que se ha centrado esta experiencia, etc.), el PHE puede entenderse como un modelo de ayuda, ofreciéndose como un recurso que puede servir a la sociedad para enfrentarse ante el reto de una educación de calidad y equitativa. No obstante para un mayor éxito y efectividad en futuras réplicas, es imprescindible que exista una estrecha colaboración interinstitucional (profesorado, familias, alumnado y mentores), trabajando en la misma dirección, y estar dispuestos a revisar las metodologías de E-A actuales, además de mejorar aspectos técnicos del propio programa: (a) actividades referidas a la formación práctica de los mentores, (b) mayor número de sesiones de intervención y seguimiento, (c) marco de colaboración interinstitucional entre Ayuntamiento e institución educativa, y (d) aumento en la participación y colaboración de las familias.

En definitiva, apostando por un cambio, aunque suponga riesgos, se ha de seguir trabajando en la mejora de este tipo de iniciativas, con las que ofrecer una auténtica Educación que desarrolle sus potencialidades y completen sus años de formación con éxito, donde se atienda a sus necesidades particulares y ayudar con actuaciones eficientes en aquellas poblaciones que se encuentre en riesgo de vulnerabilidad.

## 5. Referencias bibliográficas

Arco, J. L., y Fernández, F. D. (2007). Evaluación de programas en educación no formal. En C. Torres, y J. A. Pareja (Coord.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 667-690). Madrid: Editorial CCS.

Billig, S., Root, S. y Jesse, D. (2005). *The impact of participation in service learning on high school students civic engagement*. Recuperado de http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP33Billig.pdf

Buendia, L., Exposito, J., Aguadez, E., **Sánchez**, C. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 303-319. doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491

Brown, C. M. (2001). *Pulling in together: A method for developing service-learning and community partnerships based in critical pedagogy*. National Service Fellow Research. Recuperado de https://www.nationalserviceresources.gov/files/r2087-pulling-ittogether.pdf

Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea

Dusseldorp Skills forum. (2007). *How to supporting research and national benchmarks for mentoring*. Recuperado de http://www.youthmentoring.org.au/assets/pages/pdf/Benchmarks%202007.pdf

Epstein, J. (2009). *Mentoring. Texas style*. Recuperado de https://www.insidehighered.com/news/2009/09/29/texas

Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L., y Gimenez-Dasi, L. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar. ***Acción Psicológica, 13***(1), 191-206. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15787

Fernández, F. D., y Arco, J. L. (2011). Efectos de un programa de acción tutorial entre universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, *34*(1), 109-122. doi:10.1174/021037011794390120

Ferrandino, V. (2007). *A new day for learning*. C. S. Mott Foundation. Recuperado de https://www.naesp.org/resources/1/A_New_Day_for_Learning_Resources/Making_the_Case/Making_the_Case_for_a_New_Day_for_Learning.pdf

Herrera, C., Sipe, C. L., y McClanahan, W. S. (2000). *Mentoring and relationship building*. Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership.

Hervás, M., Fernández, F. D., Arco, J. L., y Miñaca, M. I. (2017). Efectos de un programa de Aprendizaje-Servicio en el alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(41), 126-146. 7. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16049

Holland, B. A., Gelmon, S., Green, L. W., Grrene-Moton, E., y Stanton, T. K. (2003). *Community-University partnership. What do we know? Community-University partnerships: Translating evidence into action*. San Diego, CA: Community-Campus Partnerships for Health and HUD's Office of University Partnerships. Recuperado de https://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/symposium_report.pdf

Hoskins, B., y Crick, R. D. (2008). *Learning to learn and civic competencies: Different currencies or tow sides of the same coin?*. Joint Research Centre. European Communities. Recuperado de http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC45123/reqno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la Educación 2015.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2015.pdf

Izquierdo, T., Escarbajal, A., y Latorre, P. A. (2016). Motivaciones que condicionan la formación y previenen la exclusión social de los futuros educadores. *Revista de Investigación Educativa, 34*(2), 385-397. doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.238381

Jekielek, S. M., Moore, K. A., Hair, E. C., y Scarupa, H. J. (2002). *Mentoring: A promising strategy for youth development* [research brief]. Washington, DC: Child Trends.

Knapp, T., Fisher, B., y Levesque-Bristol, C. (2010). Service-learning's impact on college students' commitment to future civic engagement, self-efficacy, and social empowerment. *Journal of Community Practice*, *18*, 233-251. doi:10.1080/10705422.2010.490152

Maloney, S. M., y Griffith, K. (2013). Occupational therapy students' development of therapeutic communication skills during a service-learning experience. *Occupational Therapy in Mental Health*, *29*, 10-26. doi:10.1080/0164212X.2013.760288

Maloney, S. M., Myers, C., y Bazyk, J. (2014). The influence of a community-based service-learning experience on the development of occupational therapy students' feelings of civic responsibility. *Occupational Therapy in Mental Health*, *30*(2), 144-161. doi:10.1080/0164212X.2014.910160

McIntyre, K. A., y Sellnow, D. D. (2014). A little bit can go a long way: An examination of required service in the basic communication course. *Communication Teacher*, *28*(1), 57-73. doi:10.1080/17404622.2013.843012

Martínez, R. (2010). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-431). Madrid: Síntesis.

Menéndez, S., Hidalgo, M. V., Jiménez, L., Lorence, B., y **Sánchez, J. (2010). Perfil psicosocial de fa**milias en situación de riesgo. Un estudio de necesidades con usuarias de los servicios sociales comunitarios por razones de preservación familiar. ***Anales De Psicología,*** *26*(2), 378-389. Recuperado de https://search.proquest.com/docview/1288737428?accountid=14542

MENTOR/National Mentoring Partnership. (2005). *Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva.* Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership. Recuperado de http://www.mentoring.org/new-site/wp-content/uploads/2015/09/Full_Toolkit_SPA.pdf

Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa, 32*(2), 531-546. http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.181551

Permaul, J. S. (2009). Theoretical bases for service-learning: Implications for program design and effectiveness. *New Horizons in Education, 57*(3), 1-7. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ893699

Sandford, S., Copps, J., y Yeowart, C. (2007). *Lean on me. Mentoring for young people at risk. A guide for donors and funders*. London: New Philantropy Capital. Recuperado de http://scottishmentoringnetwork.co.uk/assets/downloads/resources/LeanOnMe_NewPhilanthropyCapital_Inclusion_Youth_2007.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Sistema Estatal de Indicadores de Educación (SEIE)*. Madrid: Subdirección Estatal de Estadística y Estudios e Instituto Nacional de Estadística.

Stanton, T. K. (2014). Practice makes perfect: Classrooms and curricula that generate civic minds and actions. *The Journal of General Education*, *63*(1), 35-46. doi:10.1353/jge.2014.0001

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

The Boston Foundation (2004). *A new era of Higher Education-Community partnerships. The Role and Impact of Colleges and Universities in Greater Boston Today.* Recuperado de http://www.mga-consultants.com/wpcontent/uploads/2009/11/ANewEra.pdf

Vaknin, L. W., y Bresciani, M. J. (2013). Implementing quality service-learning programs in Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practica*, *37*(12), 979-989. doi:10.1080/10668926.2010.515515

Vallés, M. S. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis.

Westover, J. H. (2012). *Academic service-learning across disciplines. Models, outcomes and assessment.* Champaign, IL: Common Groum Publishing.

Wilczenski, F. L., y Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. New York, NY: Springer.

# Vinculación con la comunidad, corazón de la universidad Intercultural

Víctor Manuel Hernández Fierro[1]

**Resumen**

El presente artículo, es el resultado de un análisis comparativo entre las políticas educativas propuestas en el eje de vinculación por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en el Modelo Educativo de las Universidades Interculturales y las expuestas en el documento de Actualización de planes y programas de estudio con enfoque intercultural, establecidas en el año de 2013 por Consejo Educativo a través del Comité de Evaluación Curricular de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Trabajo que se realizó con el objetivo de identificar áreas de oportunidad que permitan propiciar un desarrollo sustentable de las comunidades a través de la formación de sus estudiantes.

*Palabras Clave*: Universidad Intercultural; Curricular; Vinculación; Comunidades; México.

**Abstract**

This article is the result of a comparative analysis between the educational policies proposed in the linking axis by the General Coordination of Intercultural and Bilingual Education in the Educational Model of Intercultural Universities and those set out in the document Updating plans and programs Of study with intercultural approach, established in the year of 2013 by Educational Council through the Curricular Evaluation Committee of the Autonomous University of Sinaloa. This work was carried out with the objective of identifying areas of opportunity that allow the sustainable development of communities through the training of their students.

*Keywords:* Intercultural University; Curricular; Linking; Communities; Mexico.

**Ilikkiteri[2]:**

Ï lébelay jíoxteri jume yo tü maxtiarim naw cháaripo juka naxyo lútüriata ento wooy nookim buere maxtikarim tekipánoawäpo nanabew chatcha tüsi áat emo temájeka, jume buere jiösia jíoxterimpo wéemaki, katäku tekipánoa íhawa naxyo lútüriaw bicha kuáktilataka jumu wásuktiriam 2013 yáariammet chäkari. Imë ju yö nook maxtiawamta bétana nésaweme a yáala, jume bexriata a mákkame maxtinaawata bétana nookriata

1 Hernández, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Juárez No. 39 C.P. 81890, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. rovic1@hotmail.com

2 Traducción en lengua Mayo Yoreme, grupo indígena de la región.

jumu Buere Maxtikáari Naxyo Lútüriapo áaw Sáwweme Sinnaloapo joome. Ï tekkil yáawak jitta jak yew bóotemta teáaka áaw japte béchïbo chë tüsi jume joäram yöturia béchïbo jume sïme emo maxtíame tü joowapo ámani.

*Tua nookim:* Naxyo Lútüriapo Buere Maxtikáari; maxtinaawata bétana; Naw cháari; joäram; Méjiko.

# 1. Introducción

En México las Universidades Interculturales (UI) son instituciones de Educación Superior impulsadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe[3] (CGEIB) y subsidiadas por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública[4] (SEP) y la Secretaría de Educación Pública y Cultura[5] (SEPYC) de cada uno de los estados en las que se ubican, el proyecto de creación de las UI en México se origina a partir de diversas solicitudes de diferentes grupos y organizaciones vinculadas con las comunidades indígenas, que en diferentes momentos han hecho propuestas para crear instituciones de educación superior que atiendan pertinentemente las necesidades de formación de sus jóvenes.

En el presente artículo se realiza un estudio comparativo entre las políticas propuestas en el eje de vinculación planteada en el Modelo Educativo con enfoque Intercultural por la CGEIB y las acciones establecidas en su malla curricular de cada uno de los Programas Educativos que se ofertan en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS).

Por su matrícula, la UAIS es la mayor UI del país, y cuenta con presencia de jóvenes indígenas de más de 20 estados de la república, es por ello de vital importancia realizar este análisis que permita establecer el impacto que ha generado la propuesta de incorporar en la malla curricular un eje de vinculación en todos los Programas Educativos que se imparten en la institución.

La CGEIB establece en su documento del Modelo de Universidades Interculturales que la vinculación con la comunidad como un "conjunto de actividades que implica una planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para que la atención de sus problemas y necesidades" (Casillas y Villar, 2006).

Para realizar el análisis fue necesario la participación de estudiantes, profesores, responsables de las diferentes áreas académicas, así como habitantes de las diferentes comunidades aledañas a la UAIS, la información se generó a través de su participación de reuniones, trabajo colegiado, talleres y entrevistas.

---

3 Dependencia especializada de la SEP, promueve la incorporación del enfoque intercultural, evalúa los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social.

4 Secretaría de estado del poder ejecutivo federal, encargada de la educación tanto científica como deportiva en todos los niveles, así como de sus contenidos, programas de estudio y calendarios.

5 Dependencia del Gobierno estatal encargada de diseñar y operar los programas de educación para todo Sinaloa.

La Comisión de Evaluación Curricular fue la responsable de evaluar y proponer el cambio de trimestre a semestre, así como la nueva malla curricular en la que se incluye por primera vez un eje de vinculación, esta Comisión fue nombrada por el H. Consejo Educativo de la UAIS, y se integró por profesores representantes de los programas educativos de cada una de las unidades que conforman nuestra institución y personal de la Coordinación General Educativa de la universidad.

## 2. Antecedentes de la UAIS

La UAIS nace como Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) por decreto del Honorable Congreso del Estado de Sinaloa el 05 de diciembre de 2001; La propuesta universitaria llamo la atención principalmente de jóvenes procedentes de la comunidad lingüística yolem´me, provenientes de los estados de Sinaloa y Sonora; posteriormente el 19 de agosto de 2016 cambia su nombre a Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa creándose de inicio como una institución pública de educación superior, descentralizada del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, con autonomía para la administración de su patrimonio.

La UAIS es una institución relativamente joven, que nació en la comunidad de Mochicahui, el Fuerte, Sinaloa, comunidad en la que habita el pueblo yoremes mayo, pueblo amerindio[6] que reside en la región costera en el norte de Sinaloa y en el Valle del Mayo al sur de Sonora.

A pesar de que aún la UAIS es una universidad pequeña su crecimiento ha sido significativo, actualmente se cuenta con tres sedes académicas: Mochicahui, Choix y Los Mochis; con sus tres extensiones ubicadas en las comunidades de Topolobampo, Jahuara y El Tajito, en la que se ofrecen diez licenciaturas y se atiende a más de cinco mil jóvenes provenientes de 19 estados, 366 comunidades y 24 etnias.

**Tabla 1. Oferta educativa de la UAIS**

| | | | | Extensiones | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Programa Educativo | Mochicahui | Los Mochis | Choix | Topolobampo | El Tajito | Jahura |
| Contaduría | X | X | | | | X |
| Derecho | X | X | | X | X | X |
| Forestal | X | | | | | |
| Forestal Comunitaria | | | X | | | |
| Turismo Empresarial | X | | | | | |
| Turismo Alternativo | | | X | | | |
| Sistemas Computacionales | X | X | X | X | | |
| Sistemas de Calidad | X | X | | X | X | |
| Psicología Social Comunitaria | X | X | | | X | X |
| Sociología Rural | X | X | | | | |

6 Indígenas de América.

Actualmente en México se cuenta con 13 instituciones de educación superior con enfoque intercultural, las cuales son coordinadas por la CGEIB, estas fueron creadas con el propósito de impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas, para ello se buscó fomentar la vinculación entre las comunidades y la universidad, incorporando principalmente a los actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento y en la búsqueda de soluciones principalmente de los problemas regionales, promoviendo el rescate, la revitalización y la valoración de las lenguas y culturas de los pueblos originarios y posibilitando a los jóvenes indígenas, así como a los habitantes de las comunidades vulnerables, formarse profesionalmente en el enfoque de la interculturalidad a través del diálogo de saberes.

## 3. Eje de Vinculación con la comunidad en la UAIS

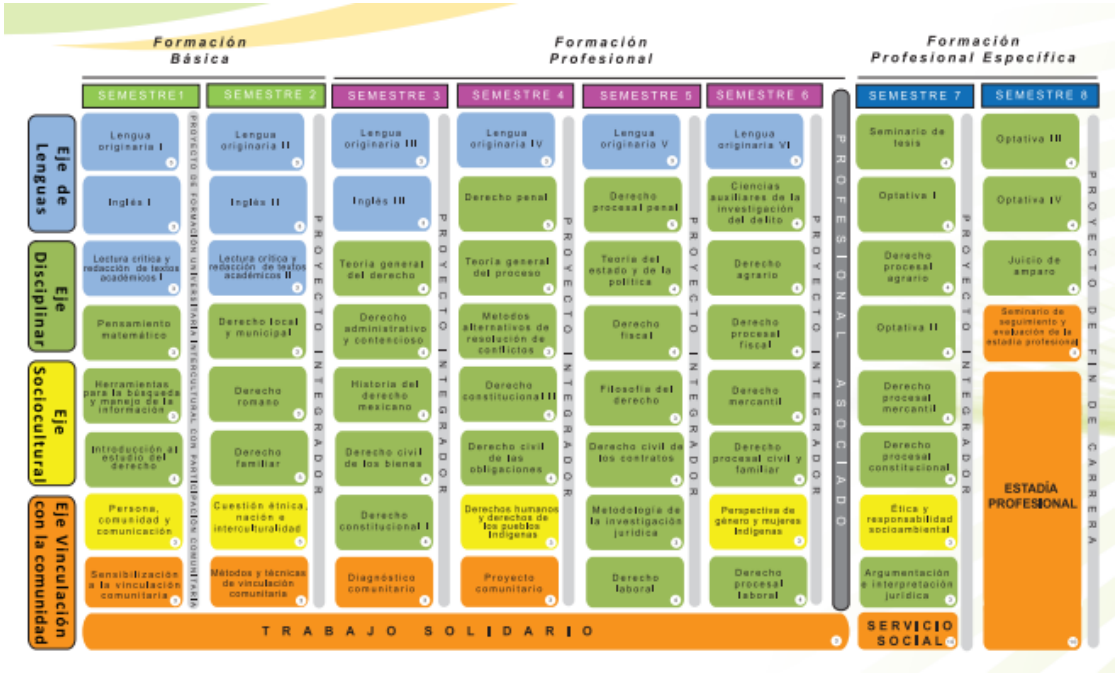
Con el objetivo de cumplir la misión de las Universidades Interculturales la CGEIB establece a la vinculación comunitaria como una nueva función sustantiva, entendiéndose a esta como un proceso metodológico, en que los estudiantes y profesores generan investigación con el objetivo de implementar proyectos en beneficio de los habitantes de las comunidades indígenas, vulnerables y de zonas marginadas, estas acciones se generan a partir del diagnóstico, el dialogo y la comunicación con la población.

La vinculación comunitaria se funda en los principios de organización comunitaria tales como: respeto, equidad, justicia, empoderamiento, participación y autodeterminación.

En el Modelo de UI la CGEIB establece: "Las actividades de docencia e investigación desarrolladas a través de la vinculación con la comunidad sólo se dan a partir de los fines y tareas propias de la Universidad Intercultural; por ello, las acciones que se pueden realizar son fundamentalmente de carácter económico, cultural y educativo. En esta perspectiva, las acciones de vinculación con la comunidad coadyuvan al desarrollo social, cultural y productivo de las comunidades, orientando no sólo el quehacer formativo sino también las líneas de investigación derivadas de la realidad a la que se aportarán soluciones. Así, la Universidad Intercultural cumple su función de pertinencia académica y social al contribuir a la solución de problemas de su entorno y establecer una relación de beneficio mutuo entre ella y la comunidad (Casillas y Villar, 2006).

En la estructura de la malla curricular de la UAIS, contempla cuatro ejes formativos mismos que son considerados en la propuesta del enfoque intercultural: Eje de Lenguas, Disciplinar, Sociocultural y Vinculación con la Comunidad; las asignaturas están relacionadas e implícitas en los diferentes ejes formativos. Como parte de ello, la vinculación con la comunidad, que es el eje articulador que permite conjuntar las bases teóricas, aprendidas y ejercitadas en el aula, de todas las asignaturas con una parte práctica que posibilita un diálogo intercultural y el desarrollo de alternativas junto con las comunidades. Ello se hace a través de las actividades académicas donde se busca la presencia de representantes de la vida social de las diversas comunidades indígenas, vulnerables y de escasos recursos del norte de Sinaloa.

**Tabla 2. Estructura de la malla curricular**




Así, el eje de vinculación articula de manera vertical las actividades académicas de las asignaturas de cada semestre con una secuencia y seguimiento horizontal; además, permite conjuntar los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquirieren en el aula a través de un proyecto integrador.

**Cuadro 3. Eje de vinculación con la comunidad**

| | |
|---|---|
| **I semestre** | **V Semestre** |
| Sensibilización a la vinculación comunitaria | Trabajo solidario |
| Trabajo solidario | Proyecto integrador |
| Proyecto de formación universitaria intercultural con participación comunitaria | **VI Semestre** |
| **II semestre** | Trabajo solidario |
| Métodos y técnicas de vinculación comunitaria | Proyecto integrador |
| Trabajo solidario | **VII Semestre** |
| Proyecto integrador | Servicio social |
| **III Semestre** | Proyecto integrador |
| Diagnostico comunitario | **VIII Semestre** |
| Trabajo solidario | Seminario de seguimiento y evaluación de la estadía profesional |
| Proyecto integrador | Proyecto de fin de carrera |
| **IV Semestre** | |
| Proyecto comunitario | |
| Trabajo solidario | |
| Proyecto integrador | |

Ejemplo de ello son las herramientas y técnicas participativas que se aprenden, analizan y practican en el aula con un enfoque de investigación-acción participativa y que,

posteriormente, se aplican en la comunidad y hacen posible el diálogo intercultural y la retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre la comunidad académica formal de la UAIS y la sabiduría en movimiento que subsiste en las comunidades indígenas, vulnerables y de escasos recursos principalmente de los municipios de Ahome, El Fuerte, Choix, Guasave y Sinaloa.

Así mismo el eje de vinculación con la comunidad también tiene una parte metodológica que permite dotar a los estudiantes de un conjunto de técnicas y herramientas de trabajo participativo que, facilitadas adecuadamente en el medio, contribuyen indudablemente a generar procesos que van haciendo posible una colaboración estrecha entre la UAIS y la población de más de 500 comunidades vulnerables e indígenas, buscando con ello mejorar las condiciones en su calidad de vida.

En el primer semestre se busca que los estudiantes desarrollen habilidades para ubicar las características de las comunidades indígenas, vulnerables, campesinas y de escasos recursos económicos en el contexto regional y territorial actual, así como identificar los factores que determinan las relaciones internas y externas para la vinculación comunitaria; se trata de sensibilizar a los estudiantes sobre la diversas que se encuentra en las comunidades.

En el segundo semestre, el estudiante identifica las formas de investigar los diversos métodos, así como las técnicas para realizar proyectos que incidan en los procesos de cambio en las comunidades indígenas, campesinas y urbanas. De igual forma el estudiante analiza la naturaleza de las relaciones profesionales y los grupos comunitarios, las potencialidades y dificultades que las marcan, teniendo en cuenta los aspectos relativos al género y la diversidad cultural. Así mismo los estudiantes distinguen los métodos de participación comunitaria que propician la participación de los actores de la comunidad y la búsqueda de soluciones propias que incrementen la capacidad de sus condiciones de vida: sostenibilidad ecológica, economía y social.

En el tercer semestre el alumno desarrolla la capacidad para la elaboración y aplicación de los procesos técnico metodológicos en la indagación de las diversas problemáticas de la comunidad así mismo desarrolla la habilidad de vincular la realidad social, cultural económica y política en vías de lograr el desarrollo comunitario, esto a través de la elaboración y aplicación diagnósticos comunitarios, la capacidad de interpretación de datos de campo, elaboración de propuestas sustentadas en las necesidades reales encontradas en los diagnósticos comunitarios, permitiendo con ello contribuir a la solución de problemas de las comunidades vulnerables.

La competencia del cuarto semestre permite que los alumnos formulen proyectos de desarrollo social, cultural, rural y económico según sea el caso, en un proceso de integración con la comunidad, la universidad y la academia, en esta etapa el trabajo con la comunidad se dará en una cercanía plena para que la orientación del proyecto sea para resolver, promover o desarrollar alguna actividad de interés para los actores beneficiados.

Como parte del eje de vinculación con la comunidad, los estudiantes deben de cumplir con El Trabajo Solidario que es una acción de voluntad al servicio de la comunidad en general, que permite desarrollar valores humanos y competencias establecidas en las

asignaturas, posibilita adquirir experiencia de trabajo en comunidad. Es una estrategia de arraigo comunitario y como antecedente al Servicio Social, representa una propuesta en la materia de prácticas educativas.

Tiene como objetivo, fortalecer la construcción de procesos de organización, formación y participación comunitaria sostenible y solidaria, que fortalezcan los conocimientos teóricos, mismos que al ser aplicados a casos de la realidad cotidiana se logren las competencias de las asignaturas.

El Trabajo Solidario se desarrolla de manera transversal del primero al sexto semestre en todos los Programas Educativos. Todo estudiante deberá incorporarse a un subprograma o proyectos de trabajo solidario, en beneficio de la comunidad. Se deben cubrir 25 horas de Trabajo Solidario cada semestre, o bien el tiempo necesario para cubrir el objetivo del proyecto comunitario asignado. En total se deben acumular 150 horas para su liberación con un valor de tres créditos.

En el séptimo semestre los estudiantes realizan el Servicio social, que es el conjunto de actividades teórico-prácticas de carácter temporal obligatorio que realizan los estudiantes como requisito previo para obtener el título que contribuye a su formación académica en interés de la sociedad y el Estado. Por su carácter social, éste constituye uno de los mecanismos que vincula a la Universidad con los diferentes sectores de la sociedad para coadyuvar a la solución de problemas específicos, colaborando en las necesidades prioritarias para el desarrollo de nuestra región y del país. El Servicio Social está inspirado en el espíritu solidario de servir a los demás profesionalmente. Más que un requisito, es un compromiso que une a la Universidad con su entorno, en donde por medio de la práctica directa de sus conocimientos que repercute en un bien común social y en donde se involucran directamente al ejercicio profesional en el que se están formando.

El Servicio social permite a los estudiantes, practicar los conocimientos adquiridos en la institución, extender a la sociedad la utilidad de la ciencia, la técnica, las humanidades y el arte, tomar conciencia de la problemática de diferentes núcleos de la población, proponer soluciones integrales y concretas a problemas de diferentes grupos sociales como: Comunidades marginadas e instituciones de los sectores públicos y sociales y adquirir experiencia y fomentas los valores éticos y el desarrollo profesional, el cumplimiento de las actividades del servicio social comprende un periodo de 480 horas las cuales pueden ser cumplidas mínimo de seis meses y máximo de dos años.

Los alumnos en el octavo semestre deben desarrollar la Estadía Profesional, el cual son actividades que contribuyen a la formación académica y capacitación profesional. Tienen por objeto que el estudiante pueda poner en práctica habilidades y destrezas adquiridas en su programa de estudios que tiendan a su desarrollo profesional; favorecer el comportamiento ético de exigencia en cada una de las profesiones; y tener un contacto efectivo con la realidad profesional en la que se desempeñará. La Estadía inicia a partir de que el estudiante termina el séptimo semestre de su plan de estudios y está formalmente inscrito en el octavo semestre. Se deben cubrir un total de 480 horas, en un tiempo no menor a tres meses y no mayor a seis meses, tiene un valor de 10 créditos.

A partir de la propuesta de la malla curricular por la Comisión de Evaluación Curricular en el año 2013, en la que se estructura el plan de estudios por ejes de formación, la vinculación es el eje rector de todas las actividades académicas que se desarrollan en la UAIS, los profesores reconocen su importancia y eso pone a la institución en avanzada respecto de las demás universidades convencionales, es importante resaltar que se han logrado generar procesos interesantes con las comunidades.

Existe una gran variedad de proyectos que se han originado a partir del dialogo, análisis e investigación en las comunidades lo que ha permitido generar propuestas de tesis, estas muestran experiencias de vinculación comunitaria y narran con solidez y firmeza procesos de interacción entre estudiantes y comunidades.

Es importante señalar que la UAIS ha participado en diversos convenios de colaboración con diversas dependencias, los cuales han permitido que los estudiantes sean pieza clave para el desarrollo y operación de dichos proyectos en las comunidades, entre los programas se destacan: Creando transformaciones, apoyado por la Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI); Semillas de Ciudadanía, impulsado por el Instituto Nacional Electoral (INE); Evaluación de planes microrregiones, promovido por la CDI; Cruzada Nacional contra el Hambre, proyecto apuntalado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL); Inventario de lenguas indígenas de Sinaloa y Sonora, patrocinado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), entre muchos más.

## 4. Reflexiones finales

La UAIS es una institución intercultural agrupada por la CGEIB, sin embargo tiene carácter autónomo, por lo que esto le permite tomar al interior sus propias decisiones, con respecto a la vida académica y administrativa de la propia institución.

No por ello la Universidad es ajena a las políticas académicas que se determinan en los programas federales, por lo que la propuesta de la malla curricular por parte de la Comisión de evaluación curricular, cumple con la estructura que propone la CGEIB establecida agrupando las asignaturas en cuatro ejes: Lenguas, Disciplinar, Sociocultural y Vinculación con la Comunidad.

Por lo que la UAIS promueve acciones que van encaminadas a fortalecer la función sustantiva de las Universidades Interculturales, la vinculación con la comunidad como eje rector en el fortalecimiento de una educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística.

La educación superior con enfoque intercultural, tiene un gran valor estratégico en el impulso de las transformaciones que el desarrollo del país exige. De ahí la necesidad de formar hombres y mujeres que a partir de los problemas propios, sean capaces de formular soluciones que contribuyan al progreso de la nación y al fortalecimiento de la soberanía nacional. Para ello, es necesario que las UI realicen una profunda revisión del proceso de formación de sus estudiantes, a fin de que adquieran una preparación sólida y ética que les posibilite desenvolverse en un entorno cambiante y participar en todos los aspectos de la vida.

Los perfiles profesionales contemplados en los planes y programas de estudio son la directriz sobre la cual los recursos, métodos y apoyos de una institución, convergen a fin de contribuir en la formación integral de un profesional con calidad. Por ello, es importante la evaluación continua de los planes y programas de estudio, de tal forma que sus propósitos curriculares, contenidos, métodos y procedimientos, sean actuales y vigentes para responder a los requerimientos y demandas de todos los sectores y principalmente a las comunidades indígenas.

El desarrollo de competencias profesionales constituye aprendizajes vinculados con las particularidades, intereses y necesidades de los estudiantes, que responden a su contexto de vida y a las prioridades del país, de la región y la localidad, tienen una relación estrecha con la pertinencia del currículo, y ello se manifestará con la capacidad de contextualizarlo y adaptarlo a las necesidades de los estudiantes y a las expectativas de la comunidad.

Es importante señalar que más del 90 por ciento del personal académico y administrativo de la UAIS fueron formados en universidades convencionales, por lo que es necesario realizar acciones e implementar programas de formación, actualización y capacitación que permitan desarrollar habilidades, actitudes y destrezas, que permitan cumplir satisfactoriamente con los requerimientos establecidos en el enfoque intercultural.

El egresado de la UAIS es un profesional distinguido por su responsabilidad social y su compromiso con la diversidad sociocultural, con competencias profesionales que le posibilitarán promover proyectos de crecimiento económico y desarrollo social, en zonas vulnerables, mediante la participación comunitaria, impulsado por las experiencias a través de la vinculación con la comunidad.

## 5. Referencias bibliográficas

Ángeles, G. O. 2001. Curso "Diseño Curricular Basado en Competencias". Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Universidad Autónoma de San Luís Potosí. San Luís Potosí.

Anuies (2006). *Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos*. México.

Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.

Caro, M. A. (2010). *Semejanzas y diferencias interculturales del concepto de acreditación en los titulares académicos de la UAIM*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Indígena de México: México.

Casillas, M. y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Secretaría de Educación Pública.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.

De Alba A. (1997). *El Curriculum Universitario de Cara al Nuevo Milenio*. Editorial Plaza y Valdés. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Díaz-Barriga, A. (1999). *Ensayos sobre la Problemática Curricular. Cursos básicos para la formación de profesores*. Editorial Trillas, México. Segunda reimpresión.

Díaz-Barriga, F. et al. (1990). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.

D.O.F. (2014). SEP. Decreto por el que se aprueba el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018.

Instituto de Antropología, Universidad. Universidad de Occidente, (1999). *Mochicahui Nuevas Fronteras. México*, Gobierno del Estado de Sinaloa, Comisión para la Atención de los Pueblos Indígena de Sinaloa.

*Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México*. Congreso del Estado de Sinaloa. Decreto No. 724.- Diario Oficial del Estado de Sinaloa. Órgano Oficial del Gobierno del Estado. Tomo XCII, 3ra Época, No. 146. Culiacán, Sinaloa, Secretaría General del Gobierno, 5 de diciembre de 2001. p. 2-14.

Secretaría de Educación Pública y Gobierno Estatal (2011). *Programa Sectorial de Educación 2011-2016*.

Secretaría de Educación Pública y Gobierno Federal (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Programa Especial de Educación intercultural (2014-2018)., Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. 1ra edición. México, D.F.: CGEIB.

Secretaria de Educación Pública y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2007). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*. México.

Universidad Autónoma Indígena de México (2013) *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2018*. Los Mochis: UAIM.

Universidad Autónoma Indígena de México. (2011). *Estatuto General, Mochicahui*, El Fuerte, Sinaloa.

Vera, J. (mayo 2007). Teoría y método en el diseño curricular intercultural por competencias. *Ra Ximhai*, 3, 402.

# Aprendizaje Servicio en la universidad española: una metodología que forma ciudadanos

Marta Ruiz-Corbella[1]
*Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, c/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid, España*

**Resumen**

Desde el enfoque de la responsabilidad social en la universidad, vinculado al desarrollo del compromiso ético y cívico de los estudiantes, las universidades españolas llevan más de una década promoviendo acciones formativas apoyadas en proyectos basados en la metodología del aprendizaje-servicio. A pesar del auge que están cobrando estos programas, aún no existe un estudio que analice cómo y dónde se ha ido incorporando en nuestras instituciones universitarias, ni cuáles son sus diferentes ámbitos de actuación y formas de entenderla. En esta comunicación presentamos, a partir de un estudio exploratorio, la presencia, evolución y actuación del aprendizaje-servicio en las universidades españolas, especialmente a través de la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio. Asimismo, identificar la producción científica que se deriva de estas acciones formativas, lo que contribuye a valorar la relevancia que el profesorado universitario otorga a esta metodología, que incide en la consolidación de su fundamentación, diseño, aplicación y evaluación. A la vez que se detectan los temas clave que interesan y el enfoque desde el que se está dando respuesta. Aportar estos datos y su análisis ayudará a comprender el contenido, sentido y proyección del aprendizaje-servicio. A la vez que identificar sus puntos fuertes y débiles para poder acercar la universidad a la sociedad y hacer posibles acciones de participación ciudadana, respondiendo de esta forma a la dimensión social que toda universidad debe hacer realidad.

*Palabras clave:* dimensión social de la universidad; responsabilidad social universitaria; aprendizaje-servicio; universidad

**Abstract**

From the approach of social responsibility in the university, linked to the development of the ethical and civic engagement of the students, Spanish universities have for more than a decade promoted training actions supported by projects based on the methodology of service - learning. Despite the boom in these programs, there is still no study to analyze how and where it has been incorporated in our university institutions, nor what are their different fields of action and ways of understanding it. In this paper, we present, from an exploratory study, the presence, evolution and performance of

1 Correo electrónico: mruiz@edu.uned.es

service-learning in Spanish universities, especially through the University Learning-Service Network. Likewise, we identify the scientific production that results from these formative actions, which contributes to assess the relevance that university teachers give to this methodology, which affects the consolidation of its foundation, design, application and evaluation. At the same time, the key issues of interest and the approach from which they are being addressed are detected. Providing these data and their analysis will help to understand the content, meaning and projection of service-learning; moreover, it identifies its strengths and weaknesses in order to bring the university closer to society and to make possible actions of citizen participation, thus responding to the social dimension that every university must realize

*Keywords:* university social dimension; university social responsability; service learning; higher education.

# 1. Reflexionar sobre la formación de la competencia ética y cívica en la universidad

Reflexionar sobre la Universidad ha sido una constante a lo largo de toda su historia. Más aún en momentos de cambio en los que la sociedad demanda a esta institución respuestas a los problemas y retos a los que se enfrenta (Ruiz-Corbella y Harris, 2012). Desde el inicio del conocido Proceso de Bolonia, a finales del pasado siglo, la Universidad ha estado sumida en una profunda reforma dirigida a responder a tres objetivos clave de la educación para las próximas décadas:

- La formación de profesionales en contextos emergentes.
- La formación para una ciudadanía activa, en circunstancias tremendamente cambiantes y de incertidumbre.
- La preparación para la investigación y la innovación que aporten soluciones y nuevas perspectivas a las situaciones, los problemas y los retos que irrumpen con enorme celeridad.

Además, no olvidemos la reflexión y el avance del saber, de la ciencia en su máxima amplitud, auténtico garante del marco referencial de nuestras sociedades. Ya que "el saber existe únicamente allí donde algo es explicado o comprendido. Saber significa siempre poder dar una respuesta a la pregunta acerca del qué y el por qué" (Innerarity, 2014).

> Sin duda, en esta última década todos estos objetivos han sido tratados en todas las instancias. Informes, documentos, ensayos, artículos, normativas, etc. han recogido y dado pautas, con mayor o menor acierto, de cómo abordarlos. Ahora, entre todos los contenidos que lo engloban, si destacar unos que muchas veces quedan en la invisibilidad, pero no por ello son menos importantes. Nos referimos al aprendizaje ético y cívico, al compromiso de toda universidad con la responsabilidad social, impregnando todos los procesos formativos en sus distintas modalidades. En definitiva, la responsabilidad cívica de ser agentes de cambio social (Naval, García, Puig y Santos, 2011). Materializar su compromiso para con la comunidad como motor de desarrollo local con la preparación de los profesionales y los ciudadanos,

> reconociéndose como espacio de ciudadanía, de responsabilidad ética y cívica. En definitiva, se trata de formar en una ciudadanía activa e implicada con los desafíos de nuestro mundo y en la búsqueda de soluciones. Involucrarse en la promoción económica, social y cultural de las comunidades, reforzando sus puntos fuertes y ofreciendo soluciones para minimizar sus problemas.
>
> Estamos ante un claro camino para construir y comprender la universidad como comunidad ética, ya que desde este modelo formativo estamos apostando por una institución capaz de formar excelentes profesionales -buen nivel de formación, capacidad de innovar e internacionalización-, guiados a la vez, por una ética de la responsabilidad orientada al logro de resultados, no sólo profesionales, sino también sociales y éticos. Mejorar la calidad y abordar la renovación en la universidad desde esta perspectiva debe integrar necesariamente objetivos relacionados con la excelencia en la docencia, los aprendizajes de los estudiantes, la gestión de la institución, la investigación y la transferencia del conocimiento, no en abstracto, sino en concreto, tanto en la propia institución, en sus ámbitos de actuación, como en las acciones que se desarrollan en todo escenario de la vida universitaria. Recuperar, en definitiva, dos dimensiones de la función ética que toda universidad debe atender, además de la formación deontológica propia de cada profesión: la formación ciudadana de sus estudiantes y la formación humana, personal y social, que contribuye a la optimización ética y moral de los futuros egresados, en tanto que personas (Martínez, 2008) (Ruiz-Corbella, en prensa)

En suma, nos estamos formando permanentemente como sujetos cívicos y éticos a partir de la observación y la participación en los diferentes contextos en los que interactuamos, por la experiencia en los diferentes espacios de aprendizaje práctico (Martínez, 2008), de ahí que debamos hacer visible y perfectamente identificables los procesos de enseñanza aprendizaje éticos y cívicos también en la universidad. Es precisamente en este contexto donde cobra fuerza y sentido la incorporación de la metodología del aprendizaje-servicio (ApS) como uno de los medios idóneos para generar estos conocimientos, al desarrollarse, necesariamente, en entornos reales en los que los estudiantes intervienen tras diagnosticar una necesidad, un problema o un nuevo reto. Llevar a la práctica los conocimientos de su formación como futuro profesional, que se convierte en auténtica vía de aprendizaje. Es decir, desarrollar en toda su amplitud su función social, dadas las consecuencias que se derivan de las decisiones y actuaciones de toda institución universitaria y que, de una forma u otra, está determinando el propio modelo de universidad que se está gestando (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016).

Esta comunicación recoge unos primeros avances de un proyecto de innovación docente del grupo COETIC[2] en el que, entre otros objetivos, estamos realizando un estudio exploratorio para identificar la presencia, evolución y actuación del aprendizaje-servicio en las universidades españolas, especialmente a través de la Red Universitaria Española de Aprendizaje Servicio.

2 Grupo de Innovación Docente COETIC, de la UNED, en la que estamos involucrados profesores del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, de MIDE, de la Complutense, de la Universidad Politécnica de Madrid, de San Pablo CEU, de la Universidad de Valladolid. Puede encontrarse información sobre este GID en su página web http://uned.es/aps

## 2. Aprendizaje servicio, aproximación para delimitar esta metodología

Sobre la metodología aprendizaje servicio se ha escrito mucho (Puig, 2009, Puig Girón, Martín y Rubio, 2011, Puig y Bär, 2016, Martínez, 2008, Batlle, 2013, Lorenzo, Santos Rego y Sotelino, 2015, etc.). Si nos limitamos a nuestro país, comprobamos que estamos ante una metodología joven que se ha ido incorporando, de forma paulatina, a lo largo de la última década. Proviene del ámbito anglosajón y el latinoamericano con una larga trayectoria a lo largo del pasado siglo[3], avalada por su amplia experiencia y producción. "Sin duda, no estamos ante algo nuevo, ya que se trata de una propuesta conocida en cada una de sus etapas y en cambio original cuando la enlazamos en una sola actividad compleja de aprendizaje y servicio. Existen experiencias y tradiciones educativas que no han usado este concepto, pero en cambio aplican en su práctica habitual sus principios" (Puig-Rovira; Palos Rodríguez, 2006, p. 61) (Figura 1)

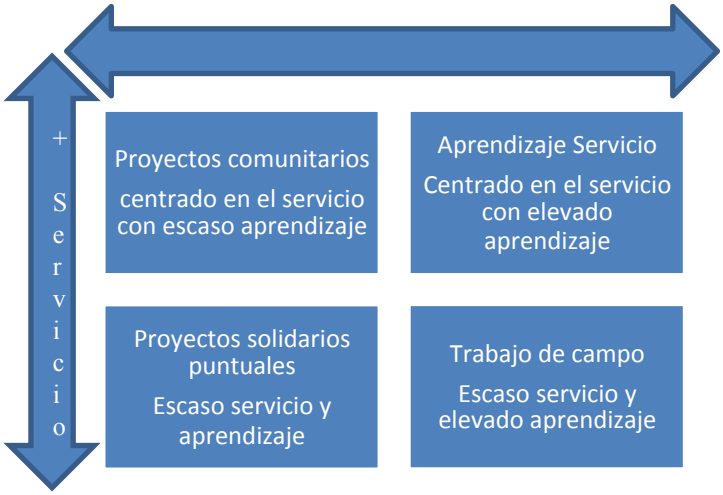



**Figura 1. Cuadrantes del aprendizaje servicio. Fuente: Adap Service Learning 2000 Center (1996) *Service Learning Quadrants*, Palo Alto, CA.**

Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo (2016) en un reciente estudio destacan la dificultad de alcanzar una única definición de ApS, al enfatizar cada una de estas la experiencia, la práctica, la metodología o el enfoque pedagógico. Ahora si detectamos unanimidad entre los profesionales ante la definición de Puig Rovira *et al* (2011), en la que indica que el ApS reside en la integración del servicio a la comunidad y el aprendizaje significativo en un proyecto coherente y bien articulado en la que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales con la finalidad de mejorarlos.

3 "(…) la mayoría de los autores coincide en que el término «aprendizaje servicio» (service-learning) fue utilizado por primera vez en Estados Unidos en 1967, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado a cabo por estudiantes y docentes de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee junto con organizaciones de la zona. La expresión se consolidó en la primera Service-learning Conference, celebrada en 1969 en Atlanta (…)." (Tapia, 2008, 40).

En esta línea, debemos comprobar para identificar un proyecto de ApS:

- si presentan una estrecha interrelación entre teoría y práctica, ya que busca la mejora de una necesidad social a partir de los conocimientos específicos, en nuestro caso, de estudiantes de determinada titulación. Y en estos conocimientos están integrados lo teórico, las competencias específicas y genéricas del título, actitudes, etc.
- Si facilita prácticas de ciudadanía, ya que son los estudiantes los responsables de este proyecto, se involucran en una situación y reflexionan y gestionan para poder solucionarla o mejorarla.
- Si logra abrir el espacio de la universidad a la sociedad, a la comunidad.
- Si presenta un impacto directo y transformador no solo contexto al que se dirige, sino también –y tan importante como el anterior– en los participantes –estudiantes, profesores y ciudadanía– y en la institución universitaria. Esto incidirá en la imagen social de las universidades y en el papel que desempeñan los docentes, verdaderos promotores de cambio (Opazo *et al*, 2016).

Ahora, no olvidemos que "las propuestas de aprendizaje servicio (APS), en contextos de educación superior y en concreto en la universidad, son propuestas que conviene situar en el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social (Martínez, 2008, 16).

# 3. La producción científica de aprendizaje servicio en el contexto universitario: primeros avances

## *3.1. Diseño metodológico*

La investigación que estamos desarrollando se enmarca en un estudio exploratorio, al pretender la recogida y análisis de la información en el contexto universitario español con el fin de identificar la situación real del ApS. Para llevar a cabo este análisis definimos los ámbitos e indicadores que identifican la actividad de estas instituciones. Y a partir de estas, las actuaciones específicas en la que el ApS se incluye bien como metodología de aprendizaje, bien como objeto de investigación y de innovación (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016). De todas ellas, en esta comunicación nos centraremos únicamente en el objeto de investigación y de innovación a través de la producción científica en libros, artículos científicos y tesis doctorales.

Para la recogida de datos se ha recurrido a las bases de datos españolas de producción científica: ISOC y DIALNET para monografías y artículos; TESEO y Tesis en Red para las tesis doctorales, el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte para los proyectos de investigación, las páginas web de la Red Española de ApS y Red Universitaria Española de ApS para complementar esta información.

En todas ellas se ha recogido la información a partir de las palabras clave 'aprendizaje servicio' en el intervalo de enero de 2000 hasta septiembre de 2017. Debemos tener en cuenta la limitación de este último año para la recuperación de datos dado que, en muchas ocasiones, la producción científica no llega a publicarse o incorporarse en las bases de datos con la celeridad que debiera.

## *3.2. Recogida datos*

Para valorar la relevancia y dinamicidad de un tema determinado es necesario revisar tanto la producción científica publicada (monografías y artículos de revistas), las tesis doctorales que se derivan, los proyectos de investigación y de innovación que se están desarrollando y la participación en reuniones científicas. Todas estas evidencias facilitan una información clave para poder evaluar la importancia y fuerza de ese tema entre la comunidad científica y académica, la inclusión en las diferentes áreas de conocimiento, etc. Como resultado de este estudio preliminar, recogemos los siguientes datos:

## *3.3. Producción científica publicada (monografías y artículos de revistas)*

Las bases nacionales ISOC y DIALNET, a partir del descriptor 'aprendizaje servicio', recupera 463 documentos. Se completó con el de 'universidad' con una búsqueda boleana con ambos términos, pero no se recobró ninguna referencia. Aunque delimitamos esta búsqueda a partir de enero de 2000, el primer documento que se recobra data del 2004[4] y la primera referencia al ApS contextualizado en la universidad data del 2008. Esto nos lleva a percibir cómo esta metodología se introduce en nuestro país a través de los centros educativos, con una importante participación del ámbito universitario que firman gran parte de esta producción. Un referente clave es el profesor Josep María Puig, de la Universidad de Barcelona junto con el Grupo de Investigación en Educación Moral al que pertenece, que han mantenido una presencia permanente a lo largo de todos estos años en la puesta en práctica y en la investigación de esta metodología. En la Tabla 1 se recoge la producción científica sobre ApS.

**Tabla 1. Producción científica de artículos de ApS recogida en DIALNET e ISOC**

| | Aprendizaje Servicio | Aprendizaje servicio + universidad |
|---|---|---|
| Artículos científicos | 277 | 173 |
| Capítulos de libros | 155 | |
| Tesis Doctorales | 19 | 19 |
| Libros | 12 | 5 |
| Total | 463 | 197 |

4 Número monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* dedicado a la metodología del aprendizaje servicio en la escuela.

Es interesante observar la evolución de las publicaciones de artículos y capítulos de libros (Figura 2) en los que se detecta la clara evolución de este descriptor. En los últimos 5 años estamos viviendo una expansión en la introducción del ApS tanto en asignaturas de los diferentes Grados y Másteres, como en acciones dirigidas desde las instituciones universitarias. Lo que si debemos destacar es que la mayoría de estas publicaciones recogen experiencias de innovación docente y aún son escasas la investigación sobre esta metodología, por lo que lograr un equilibrio entre investigación e innovación en este campo va a ser uno de los retos del futuro. Por otro lado, también resaltar que aún no debe tenerse en cuenta el dato de 2017, ya que, como indicamos antes, tanto las publicaciones de las revistas científicas del segundo semestre de este año, como la inclusión en las bases de datos se ralentiza enormemente.

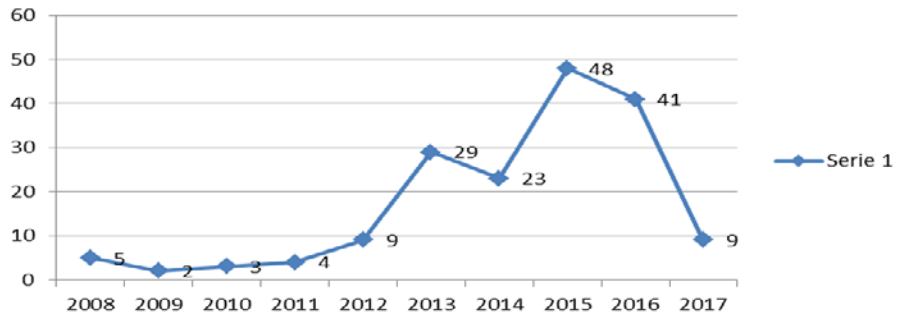



**Figura 2. Evolución de la producción científica de ApS contextualizado en la universidad (artículos, capítulos de libros y libros)**

Si analizamos la procedencia de estas aportaciones es relevante destacar que están presentes gran parte de las titulaciones de las 5 áreas de conocimiento, entre las que subrayamos la presencia de Enfermería, Odontología, Terapia Ocupacional o Psicología de Ciencias de la Salud. En Ciencias Sociales y Jurídicas Derecho, Económicas, Empresariales, Periodismo, Comunicación o Trabajo Social. Además de destacar significativamente las aportaciones de las titulaciones de Educación, en las que sobresale la formación de maestros. En Ciencias Exactas, Químicas. En Humanidades Filología y en Ingeniería y Arquitectura la Ingeniería e Informática. Esto nos lleva a afirmar que estamos ante una metodología que se está implantando en todas las titulaciones universitarias, que proporciona unas enormes posibilidades para la formación del estudiante universitario al poner en práctica los conocimientos adquiridos, por lo que, poco a poco, se está logrando una mayor implantación y atención a esta opción. Es de destacar las experiencias en las Prácticas y en los Trabajos Fin de Grado o Máster, junto con las acciones formativas específicas promovidas en cada universidad.

Esta evolución debemos contrastarla con otro dato relevante. Nos referimos a la creación de la Red Española de Aprendizaje Servicio, que se constituye como tal en 2008, integrando movimientos que llevaban ya años trabajando en la implementación de estas acciones. Son referencia obligada la actividad que ha desarrollado Roser Batlle o el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en Cataluña, la Fundación Zerbika en el País Vaso o

la Fundación Tomillo en Madrid. 2 años más tarde se constituye la Red Universitaria Española de Aprendizaje Servicio que pretende reunir a todos los docentes e instituciones interesados en impulsar esta metodología en sus universidades.

En este apartado no hemos abordado la producción recogida en las actas de los diferentes formatos de reuniones científicas que darían una visión mucho más completa de esta realidad. Presencia no solo a través de los ya 8 congresos de ApS(U), sino en las múltiples jornadas, congresos… bajo el epígrafe de innovación docente. Revisar este campo de producción es una de las próximas acciones de nuestro grupo, lo que ayudará a crear un mapa real del ApS en nuestras instituciones.

### *3.4. Tesis doctorales*

En cuanto a la producción de tesis doctorales desde el 2010 a las 2017 recogidas en la base de datos TESEO y Tesis en Red, hemos comprobado que se han defendido 24 tesis (Figura 3), lo que nos indica que estamos ante una temática que interesa y que está produciendo un corpus de conocimiento muy a tener en cuenta. Llama la atención que la Universidad de Navarra es pionera en este ámbito de trabajo, con una tesis defendida en el 2005 con la que abre esta línea de investigación. Pero no será hasta el 2010 cuando se inicia realmente esta producción. Debemos tener en cuenta que la defensa de una tesis doctoral requiere, al menos, 4 o 5 años previos en los que inicia esta investigación, lo que encaja perfectamente con los datos recogidos en el subapartado anterior. De todas ellas, 21 han sido dirigidas en Facultades de Educación, 2 en Escuelas Técnicas Superiores de Ingeniería y 1 en Enfermería, con temáticas sumamente diversas. En cuanto a las universidades que las están impulsando destaca la Universidad de Barcelona con 4 tesis, junto con la Jaume I, pero a diferencia de la primera esta no presenta posteriormente una producción científica reconocida. En segundo lugar, se sitúa la Universidad Autónoma de Madrid que, poco a poco, está demostrando su gran capacidad de investigación en esta temática, además de las iniciativas que está promoviendo. Con 2 tesis figura Navarra y VIC, y con 1 aparecen 10 universidades. De estas destacamos las defendidas en la ETSI de la Politécnica de Madrid y de Extremadura, al ser investigaciones centradas en Ingeniería que abren perspectivas sumamente interesantes en la formación de estos profesionales.

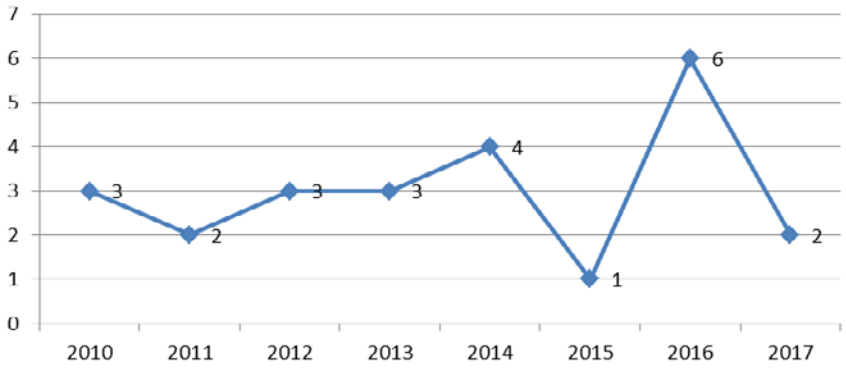



**Figura 3. Evolución de las tesis doctorales sobre aprendizaje servicio contextualizadas en la universidad**

### *3.5. Proyectos de investigación y de innovación sobre aprendizaje servicio en contextos universitarios*

En esta revisión del estado de la cuestión no podíamos dejar de lado los proyectos desarrollados sobre esta temática. La recuperación de esta información resulta sumamente difícil dado que no existen bases de datos y/o repositorios que las reúnan. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofreció, hasta 2011, la convocatoria del Programa de Estudios y Análisis, y en su web tiene recogidos todos los informes derivados de estos proyectos, pero en los que no se ha identificado ninguno sobre ApS. Por su parte la Secretaria de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, en las convocatorias de los programas Estatales I+D+i no facilita ninguna relación de los proyectos desarrollados bajo esta financiación. Por ello es necesario acudir a las páginas web de las redes de ApS mencionadas, y de algunos grupos de investigación, como es el caso del GREM o de GI ESCULCA, donde encontramos la referencia a diferentes proyectos, la gran mayoría financiados por la propia universidad, por la Comunidad Autónoma o por instituciones privadas. A pesar de esta dificultad pudimos identificar 2 proyectos I+D+i (Universidad de Granada, ya finalizado, Universidad de Santiago de Compostela en desarrollo), junto con 1 proyecto europeo en curso, liderado por la Universidad Autónoma de Madrid, en la que intervienen 12 universidades europeas.

En cuanto a los demás proyectos, de las 76 universidades que recoge el RUCT, únicamente 24 están involucradas en proyectos sobre ApS (18 públicas y 6 privadas). De estas 6 cuentan con el apoyo del Rectorado, 7 con el Decanato, 2 impulsados desde el Departamento y 9 promovidas a raíz de la iniciativa personal. Y de las 17 Autonomías, únicamente aparecen representadas 10: Cataluña con 7 universidades, Andalucía con 4, Aragón y País Vasco con 3, Comunidad Valenciana con 2, Comunidad de Madrid, Islas Canarias, Castilla La Mancha, La Rioja y Navarra con 1, más la UNED de ámbito estatal (Opazo et al, 2016). Datos que nos llevan a afirmar que el ApS está incorporándose con fuerza en nuestras instituciones, con un importante respaldo en evidencias investigadoras e innovadoras.

## 4. Unas primeras conclusiones

Los datos aquí presentados no pueden ser considerados de ninguna forma como definitivos. Es un primer acercamiento a una metodología docente, aunque afirmamos que se trata de algo mucho más amplio que un recurso didáctico, ya que ha irrumpido con fuerza en las instituciones universitarias incidiendo en la formación ética y cívica de nuestros estudiantes. Se trata de un modo de entender y llevar a la práctica esta formación de los futuros profesionales y, no lo olvidemos, ciudadanos. Tema muy ligado al impulso dado desde diferentes instancias a la responsabilidad social de la universidad, que se traduce en un mayor acercamiento a la sociedad (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016). La preocupación ante la necesidad de esta formación en la universidad es la que ha atraído con fuerza esta metodología ya muy enraizada en otras regiones. La evidencia de los datos confirma el rápido y sólido desarrollo del ApS en nuestras ins-

tituciones, que se traduce en numerosos proyectos de innovación docente en las aulas universitarias, a la vez que la madurez de la producción científica que se deriva de la reflexión sobre estas acciones.

## 5. Referencias

Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

Innerarity, D. (2014) El valor del saber. *El País (Babelia)*, 06/09/2014. Recuperado de https://www.danielinnerarity.es/opinion-preblog/el-valor-del-saber/

Lorenzo, M., Santos Rego, M.A. y Sotelino, A. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica en la Universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Martínez, M. (coord.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

Naval, C., García, R., Puig, J.M. y Santos Rego, M.A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encuentros sobre Educación*, 12, 77-91.

Opazo, Hector; Aramburuzabala, Pilar; Cerrillo, Rosario (2016). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.

Puig Rovira, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Grao.

Puig-Rovira, J.M. y Palos Rodríguez, J.M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Puig Rovira, J.M., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, n. extra, 45-67.

Puig Rovira, J.M., Bär, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio: solidaridad, ciudadanía y educación. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio*, 2, 139-166

Ruiz-Corbella, M. (en prensa). ApS y su efectiva institucionalización en las universidades. En A. Villa (coord.). *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*. Burgos: Foro Internacional de Innovación Universitaria.

Ruiz-Corbella, M. y Harris, S. (coord.). (2012). La universidad como comunidad: recuperar la idea de universidad en el escenario del siglo XXI. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), monográfico.

Ruiz-Corbella, M. y Bautista-Cerro, M.J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 159 – 188.

Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias". En M. Martínez (coord.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (págs. 27- 56). Barcelona: Octaedro.

# Los procesos de escucha y de participación de los pequeños en la Escuela Infantil: una propuesta de evaluación

Castro, Ana, Ezquerra, Pilar y Argos, Javier
*Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, Cantabria, España*

**Resumen**

Los procesos de escucha y de participación infantil se han erigido en las últimas décadas como un foco temático de creciente interés para la investigación educativa, tomando como principal marco teórico sustentador la Convención de los Derechos del Niño, que pretende dar voz a la infancia favoreciendo, de este modo, el desarrollo de una ciudadanía activa, ética y responsable. Sin embargo, dentro del contexto escolar, la participación de los niños más pequeños sigue siendo un desafío escasamente abordado que precisa de una reflexión previa del profesorado sobre los diferentes elementos potenciadores y/o limitadores de su participación en el contexto escolar desde las edades más tempranas. Por ello, en esta comunicación presentamos una propuesta de evaluación de dichos elementos, que se inspira en el marco para la escucha RAMPS (Lancaster, 2006), y que pretende servir como un instrumento para la reflexión de los docentes.

*Palabras clave:* procesos de escucha, participación, infancia, Educación Infantil.

**Abstract**

The processes of listening and child participation have been erected in recent decades as a thematic focus of growing interest for educational research, taking as its main supporting framework the Convention on the Rights of the Child, which seeks to give voice to children, thereby favoring the development of active, ethical and responsible citizenship. However, within the school context, the participation of the youngest children remains a scarcely addressed challenge that requires a previous reflection of the teachers on the different elements that enhance and / or limit their participation in the school context from the earliest ages. Therefore, in this communication we present a proposal for the evaluation of these elements, which is inspired by the framework for listening RAMPS (Lancaster, 2006), and which aims to serve as an instrument for teacher reflection.

*Keywords:* Listening processes, Participation, Childhood, Early Childhood Education.

# 1. Introducción

En los últimos años se ha producido un incremento significativo del interés por recoger la visión del niño, promoviendo su participación activa en los temas que afectan a su vida, presentándose a la infancia como un colectivo competente, con derechos y capacidades, ciudadanos activos de una sociedad que tiene que tener a los niños en consideración (Bruner, 1996; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Pascal y Bertram, 2009; Harcourt y Einarsdottir, 2011).

En este sentido, desde la última década se han realizado estudios vinculados al enfoque de *la escucha a la infancia* o *la participación infantil* que recogen la perspectiva del niño sobre diferentes temáticas de estudio (Clark, 2005; Dockett y Perry, 2007; Einarsdóttir 2007; Harcourt,2011), involucrando a los pequeños de forma activa y voluntaria en el desarrollo de investigaciones que los convierten en co-intérpretes de la realidad que experimentan (Mannion, 2010).

Este cambio en la concepción de la infancia ha tenido repercusiones importantes en el ámbito legal, político, económico y académico tal y como señalan Clark, McQuail y Moss (2003) que tienen como marco de referencia la Convención de Derechos del Niño (1989). Al respecto, centrándonos en el ámbito educativo y, específicamente en la investigación educativa, la nueva conceptualización de la infancia y el rol activo del niño que se desprende de la misma, ha posibilitado el desarrollo de una investigación *con niños* y no *sobre niños,* que está facilitando un mayor conocimiento y comprensión acerca de la infancia.

En la citada Convención, se aborda el derecho del niño a ser escuchado, participar y ser tenido en cuenta en aquellos aspectos que influyen en su vida, marcando a través de las denominadas *Observaciones Generales* el horizonte hacia el cual transitar en la promoción de un derecho escasamente ejercido por la infancia en la actualidad.

Concretamente, el ejercicio de este derecho dentro del contexto escolar plantea la necesidad de repensar el papel que otorgamos al alumnado en la escuela y reflexionar sobre si realmente estamos recogiendo la diversidad y la riqueza de las voces que conviven en las aulas.

En este sentido, no podemos obviar el desafío que debe afrontar el maestro como promotor de la escucha y la participación del alumnado. Un reto para el que se hace necesario contar con lo que Rodari llamaba *la oreja verde,* que capacite para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir, que ayude a intercambiar puntos de vista, a respetar y a construir significados compartidos desde la etapa de Educación Infantil.

Han sido diversas las prácticas que desde el ámbito escolar en la etapa de Educación Infantil intentan rescatar del silencio la voz de los niños (Einarsdottir, 2007; Doval, Martínez-Figueira y Raposo, 2013; Parrilla y De la Fuente, 2013; Castro, Argos y Ezquerra, 2015) otorgándoles la palabra, ayudando a expresarla en sus múltiples formas de presentación. Si bien estas prácticas las entendemos como claves para promover la mejora y el cambio escolar, nos gustaría, a través del presente trabajo hacer hincapié en los elemen-

tos determinantes que pueden favorecer o limitar los procesos de escucha y participación infantil desde las edades más tempranas y, que debieran ser tenidos en cuenta por parte de aquellos maestros que deseen escuchar a la infancia.

Para ello, presentamos una propuesta de evaluación de dichos elementos de la escucha y la participación infantil *condicionantes,* tal y como lo expresaría Fielding (2011) y que encuentran en los procesos de autoreflexión del profesorado la construcción de un marco para la escucha eficaz que sea cálido, dinámico, flexible y potenciador de los *cien lenguajes del niño* (Malaguzzi, 2001)

## 2. De la configuración de marcos para la escucha a la reflexión sobre la práctica docente

Los procesos de escucha y participación infantil deben construirse sobre principios básicos que guíen una práctica educativa que tenga presente a los niños desde las edades más tempranas en los contextos donde se desarrollan.

Resultan de interés son los principios que orientan la pedagogía de la escucha que presenta el enfoque *reggiano* donde se concede importancia a las relaciones humanas, se incide en la teoría de los cien lenguajes del niño valorando su diversidad y complejidad, se defiende la necesidad de escuchar con todos los sentidos y no sólo con los oídos, (Rinaldi, 2001), se promueve la participación de las familias y la sociedad, se cuida la calidad de los espacios y el ambiente, y se redescubre la creatividad como herramienta fundamental para escuchar y respetar al pequeño.

Vinculados a estos principios surge en Escocia un marco para la escucha de los más pequeños trabajado por Lancaster (2006) a través de su proyecto: "Escuchando a los más pequeños" y que denomina "Ramps- Rampas". Un marco que nos parece de gran utilidad ya que supone un mayor nivel de concreción en la búsqueda de una promoción eficaz de la escucha a los niños desde edades tempranas y que avanza en el reto de poder visibilizar su presencia en espacios donde no eran escuchados, aportando los siguientes principios de acción:

- Reconocer que lo niños poseen múltiples formas de expresión (*Recognising children's many languages).*
- Asignar espacios para la comunicación *(Allocating communication spaces).*
- Otorgar el tiempo necesario para la escucha *(Making time).*
- Proveer oportunidades *(Providing choice).*
- Suscribirse a una práctica reflexiva *(Subscribing to a reflective practice).*

Principios que deben ayudar al maestro a cuestionar las iniciativas o prácticas de escucha y participación que desarrolla en su práctica docente, la eficacia de las mismas, así como pensar en las propuestas de mejora que pondría en práctica para potenciar la voz de los pequeños.

Tal y como señalan Hernández, Santos, Soriano y Fuentes (2015), tenemos la responsabilidad y el reto de rescatar, hoy día más que nunca como finalidad educativa, el reconocimiento del otro desde su singularidad y proximidad, desde el encuentro con los demás porque solo así podremos generar sociedades participativas y democráticas que conciban la educación como un proceso vital para una sociedad democrática en el sentido de que cada individuo se realiza a sí mismo como persona y, a la vez la sociedad se beneficia de sus originales aportaciones, en la línea de lo expresado por Dewey, señalándose una ética como el sustrato de una educación para la vida, que se centre en la responsabilidad y las relaciones y que constituya a la escuela como un contexto que brinde oportunidades (Dewey, 2003). Tal y como expresan Argos, Castro y Ezquerra (2009) la tarea de escuchar al otro se erige como un "imperativo ético" en nuestro sistema educativo.

En esta línea, desde el contexto escolar y desde la Educación Infantil debiera de ofrecerse la oportunidad al niño de expresarse, conocerse y encontrarse con los demás, compartiendo experiencias, sentimientos y emociones en unas aulas de las que son los auténticos protagonistas y en las que van construyendo significados sobre el mundo que les rodea. Una construcción continua de sentido y significado que se enriquece de las aportaciones de los demás y que conduce a la vivencia del consenso, de compartir y de sentir la fuerza del colectivo infantil.

Son las investigaciones que recogen la perspectiva infantil las que están favoreciendo la creación de un conocimiento emergente sobre la infancia sustentados en los procesos de escucha y participación infantil que requieren prestar atención a los siguientes condicionantes éticos:

- *El consentimiento informado:* El niño tiene que ser consciente de su participación, de la finalidad de la actividad que se le pide y el valor de su opinión y participación. Esto supone reconocer el derecho del niño a participar de forma voluntaria y el respeto a su decisión, lo que requiere de dos niveles de consentimiento, el parental y el infantil, siendo el segundo el que asegure la participación voluntaria del niño.
- *El abandono de la participación durante el proceso de escucha:* Defender los procesos de escucha y participación infantil como actos voluntarios supone tener en consideración la libertad del niño para abandonar dichos procesos cuando pierda el interés en ellos. Asimismo, supone respetar los silencios infantiles, en ocasiones cargados de significados.
- *La disminución de la disparidad de poder y estatus y la hegemonía adulta:* Este condicionante ético nos invita a reconocer que los adultos poseemos una limitada compresión de las vidas y experiencias de la infancia (Clark y Moss, 2001), puesto que las experiencias infantiles del adulto no tienen por qué coincidir con las experiencias de la infancia actual. Este hecho supone acercarnos a la "*simetría ética*" propuesta por Christensen y Prout (2002) que pone de manifiesto la necesidad de interdependencia entre el adulto y el niño y lo valioso de las perspectivas de ambos para evitar la creación de sesgos ante una realidad en concreto.
- *La superación del mero acto consultivo y el derecho a que los niños pregunten y conozcan el uso que se hace de su perspectiva:* esto supone tener presentes las orientaciones

deCussiánovich (2006) para evitar malas prácticas de escucha donde señala que la recogida de la perspectiva infantil debiera de suponer una repercusión en la vida de los pequeños con el objeto de mejorarla y atender en la medida de lo posible a las aportaciones, que en temas que les afectan, nos reportan. Siguiendo el mismo planteamiento, Susinos, Rojas y Lázaro (2011) entienden que los niños precisan recibir retroalimentación sobre las consultas o procesos de participación en donde se les involucra.

- *La creación de procesos de escucha y participación inclusivos:* Es fundamental cuidar la participación de los niños de modo que puedan participar todos los que así lo desean y no se recoja solo la perspectiva de los que mejor capacidad comunicativa posean. En esta línea se posiciona Rosano (2013:3) cuando afirma que "no podemos hablar de verdadera participación si en ésta no toman parte todas las niñas y niños". Por su parte Castro, Ezquerra y Argos (2016) refieren cómo son en el marco de la Educación Infantil los niños de las aulas de cinco años los que tienen más oportunidades de participar y ser tenidos en cuenta, planteando Susinos (2009) el riesgo de caer en la promoción de una falsa participación o las también llamadas por Santos Guerra (1998) falacias de la participación entre las que se encuentra el de favorecer a un grupo determinado de niños, los que más habilidades comunicativas hayan desarrollado, invisibilizando a otros niños con mayores dificultades de interacción o expresión.

En todo caso, tal y como se ha señalado en otro trabajo (Castro, Argos y Ezquerra, 2015:1) lo mostrado con anterioridad requiere "concebir la escuela como *topos* de encuentro y participación, la pedagogía de la escucha como *brújula* pedagógica y el aprendizaje dialógico como reto y conquista perenne".

Los interrogantes planteados por Fielding (2001) para evaluar las condiciones requeridas para dar voz del alumnado son un referente para la construcción de propuestas de evaluación de los elementos determinantes de los procesos de escucha y de participación de los niños.

## 3. Una propuesta para evaluar los elementos determinantes de los procesos de escucha y de participación de los niños en la Educación Infantil

A partir de los marcos para la escucha anteriormente descritos (Reggio y Ramps) y de los interrogantes para la evaluación de las condiciones para la voz del alumnado formulados por Fielding (2001), aportamos una propuesta de evaluación de elementos para la escucha y la participación que pretende servir como un instrumento para la reflexión de los docentes y que se configura a raíz de interrogantes formulados en torno a nueve grandes dimensiones indisociables (Figura 1), que deben ser tenidas en cuenta por el profesorado en el desarrollo de procesos de escucha y participación y que plasmamos a continuación:

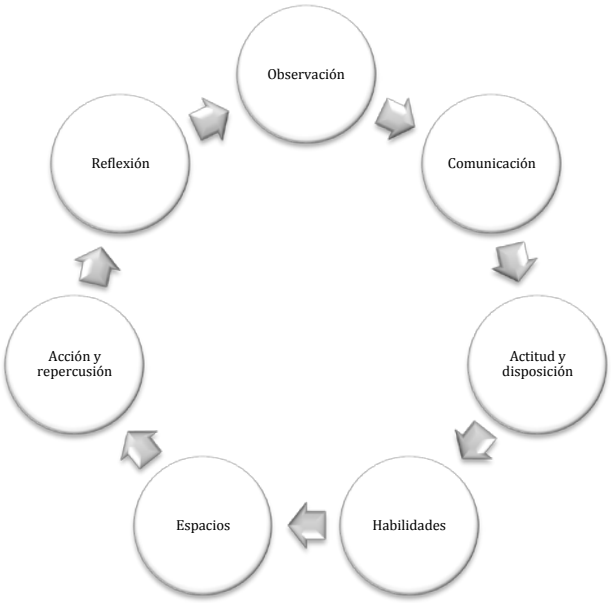



**Figura 1: Dimensiones de autorreflexión docente para la evaluación de los elementos determinantes de los procesos de escucha y participación infantil**

- *Observación:* Papel que otorga el profesorado a la observación y documentación de su alumnado y lo que acontece en su aula.
- *Comunicación en sus múltiples formas:* Tipos de comunicación que promueve el profesorado en el grupo-clase, cómo se dirige a los niños y a quiénes da voz, cuándo, cómo y sobre qué temas.
- *Actitudes y disposiciones:* Actitud y disposición del profesorado ante las intenciones comunicativas de su alumnado, dinámicas de escucha, comunicación y participación que desarrolla en su grupo de clase. Dotación de tiempos para la comunicación. Respeto a los silencios y evitación de anticipar respuestas de los pequeños.
- *Habilidades:* Forma en que el profesorado favorece habilidades de diálogo y valores democráticos en el alumnado.
- *Espacios para la construcción de significados:* Contexto de escucha y toma de decisiones en el aula. Recogida de la perspectiva individual y colectiva de los niños acerca de diferentes temáticas, situaciones y/o actividades.
- *Acción y repercusión:* De qué manera las aportaciones e iniciativas del alumnado tienen una repercusión real en la vida escolar.
- *Reflexión:* Proceso de mejora de la propia práctica docente y de la vida democrática en el aula.

Consideramos, que el instrumento que a continuación exponemos (Tabla 1), plantea la posibilidad de establecer una reflexión por parte de los docentes tanto individual como colectiva, pudiéndose desarrollar a través de esta última, dinámicas de debate y confrontación sobre las condiciones para promover los procesos de escucha y participación infantil, así como conocer el estado de los mismos en el contexto escolar en el que el profesorado desarrolla su práctica docente.

**Tabla 1: Instrumento para evaluar las condiciones para la escucha y la participación de los niños en la Educación Infantil**

| Dimensiones de análisis | Interrogantes docentes |
|---|---|
| **Observación** | ¿Considero importante la observación en el aula?<br>¿Documento, tengo evidencias de lo que acontece de forma individual y colectiva en el aula?<br>¿Identifico gustos y preferencias de los niños a través de la observación?<br>¿Conozco los intereses de los niños en relación a los vínculos de amistad/ relacionales que mantienen? |
| **Comunicación en sus múltiples formas** | ¿Dirijo mi mirada y atiendo a quien quiere comunicarse conmigo?<br>¿Me sitúo al mismo nivel que el niño?<br>¿Soy consciente del uso de mi lenguaje corporal cuando me comunico con los niños?<br>¿A quién permito hablar?; ¿en qué momentos/espacios? , ¿Sobre qué temas?<br>¿Qué tipo de forma de comunicación/ tipo de lenguaje es la que más promuevo?<br>¿Contemplo otras formas de comunicación, de qué modo? |
| **Actitudes y disposiciones** | ¿Considero que los niños con independencia de su edad tienen cosas que decir/aportar?<br>¿Doy tiempo para que el niño se comunique?<br>¿Tiendo a anticipar su respuesta o a contestar por él/ella cuando tarda un poco en hacerlo?<br>¿Cómo trabajo la escucha en el aula?<br>¿Considero que las dinámicas de comunicación/escucha/participación que se desarrollan en la clase incluyen a todo el alumnado?<br>¿Soy consciente de que la participación de los niños en cualquier tema tiene que ser por su parte consentida y voluntaria? ¿Lo desarrollo en la práctica?<br>¿Cómo creo que se consideran los propios niños como interlocutores los unos a los otros? |
| **Habilidades** | ¿Desarrollo habilidades para fomentar el diálogo por parte del alumnado? ¿De qué forma?<br>¿Son estas habilidades entendidas, desarrolladas y practicadas en un contexto de educación en valores democrático? |
| **Espacios para la construcción de significados** | ¿En qué contexto promuevo la escucha de los niños?<br>¿Promuevo actividades para poder participar, tomar pequeñas decisiones en el alumnado?<br>¿Intento recoger la perspectiva de cada niño sobre diversas temáticas/ situaciones/actividades?<br>¿Procuro también que los niños sean capaces de llegar a tener una visión colectiva de cada una de esas temáticas/situaciones/actividades? |
| **Acción y repercusión** | ¿Tengo en cuenta las iniciativas del alumnado?<br>¿Modifico/enriquezco o bien planteo la programación docente a raíz de los intereses de los niños?<br>¿Tienen las aportaciones de los niños una repercusión real y visible en su vida escolar? |
| **Reflexión** | ¿En qué me han hecho pensar los anteriores interrogantes?<br>¿Qué cambiaría en mi práctica docente o qué propondría para poder iniciar o mejorar procesos de escucha y de participación infantil en el contexto escolar? |

# 4. Conclusiones

Tener derecho a ser escuchado y a participar no supone de facto el tener la oportunidad de ejercerlo. En esta situación se encuentran los niños cuando se silencia su voz en aquellos temas que conciernen a sus vidas. El contexto escolar es un ámbito fundamental para iniciar a los niños en el ejercicio del derecho a la participación desde las edades más tempranas, en el derecho a sentirse escuchados, importantes y respetados.

De hecho, el ejercicio de este derecho supone asentar las bases de una escuela democrática y participativa que ayude al desarrollo de ciudadanos activos, críticos y responsables con la sociedad en la que viven. Entendemos que el maestro es un agente educativo esencial en la promoción de procesos de escucha y participación de los niños desde la etapa de Educación Infantil estando sensible y atento a las voces de los más pequeños, atendiendo a sus múltiples formas de comunicación, la riqueza de sus manifestaciones y la importancia de redescubrir la creatividad como gran aliado en el reto de escuchar.

Este trabajo ha pretendido ayudar a iniciar un proceso de evaluación y reflexión de los maestros interesados en promover la escucha en el marco de la Educación Infantil, etapa que entendemos como una de las grandes olvidadas en las prácticas de innovación y mejora que pretenden contar con el protagonismo del alumnado.

Estamos convencidos de que estos procesos de evaluación y reflexión inicial suponen el inicio de un camino por el que transitar, en el que la formación permanente, el debate, el trabajo en equipo y, sobre todo, el protagonismo del alumnado son los grandes compañeros de camino.

# 5. Referencias bibliográficas

Argos, J., Castro, A. y Ezquerra, P. (2009). Repensando la práctica pedagógica de nuestras escuelas: algunos vectores potencialmente revitalizadores. Adenda presentada al *XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La escuela hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento"*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Castro, A, Argos, J y Ezquerra, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria, *Perfiles educativos,* 37 (148), 34-49.

Castro, A., Ezquerra, P. y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la Educación Infantil. Una revisión de la investigación. [Listening processes and children's participation in early childhood education: A review of research]. *Educación XX1,* 19(2), pp. 105-126, doi: 10.5944/educXX1.14271

Christensen, P., y Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, Vol. 9 (4), pp. 477-497.

Clark, A. (2005).Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. En A. Clark; A. T. Kjørholt, y P. Moss, (eds.)*Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services.* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press.

Clark, A, McQuail, S y Moss, P (2003). Exploring the Field of Listening to and Involving Young Children. Research Report445. DfES.

Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach.* London, National Children's Bureau.

Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.

Dalhberg, G; Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives.* London and Philadelphia, PA: Falmer Press.

Dewey, J. (2003). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid, Ediciones Morata.

Dockett, S. y Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.

Doval, M.I.; Martinez-Figueira, M.E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: laparticipación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación enEducación,* 11(3), 150-171.

Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change* 2(3), 123-141.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximacióndemocrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *RevistaInteruniversitaria de Formación del Profesorado,* 70 (25,1), 31-61

Harcourt, D. y Einarsdóttir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research, *European Early Childhood Education Research Journal,* 19(3), 301-307.

Harcourt, D. (2011). An encounter with children: seeking meaning and understanding about childhood. *European Early Childhood Education Research Journal,* 19(3), 331-343, DOI: 10.1080/1350293X.2011.597965.

Hernández, M.A; Santos, M; Soriano, E y Fuentes, J.L. (2015). Retos de la educación de nuestro siglo: Educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica. *XXXIV Seminario Teoría e Historia de la Educación*, Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha.

Lancaster, P. (2006). *RAMPS: A framework for listening to young children*. London: Daycare Trust.

Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat - Octaedro.

Mannion, G. (2010). After participation, the socio-spatial performance of intergerational becoming. En B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.). *A Handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*, (pp. 330-343), London and New York: Routledge.

Parrilla, A. y De La Fuente, A. (2013). Foto voz: La escuela vista por los pequeños. *Revista Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 138, 22-23.

Pascal, C. y Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.

Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia. *Children in Europe,* 1, 2-5.

Rosano, S. (2013). "Son cosas de niños": La participación como derecho y la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (1), pp. 151-167.

Santos Guerra, M.A. (1998). Las falacias de la participación, *Conceptos,* 4.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación,* 349, pp. 119-136.

Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el caminohacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 5(2), pp. 83-99.

# El e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico) en la construcción de la ciudadanía

Mario-Jesús Mira-Giménez
*EOI Alacant, C/Marqués de Molins, 56-58, 03004, Alicante, España*

Resumen

Esta comunicación presenta una reflexión teórica sobre la utilización del e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico) como método para la enseñanza-aprendizaje de idiomas y la construcción de la ciudadanía digital. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo del e-PEL, en lo que respecta al aprendizaje de competencias. A tal efecto, se exponen los principales aspectos pedagógicos de esta aplicación práctica del MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). A continuación, se explican las contribuciones del e-PEL a la construcción de la ciudadanía digital a lo largo del aprendizaje. De este análisis se desprende que esta aplicación digital combina la aplicación de las TIC y la filosofía del MCERL, cuya dimensión europea y global entronca con las características de la Sociedad de la Información. El ciudadano del siglo XXI necesita competencias lingüísticas, interculturales y estratégicas, que puede adquirir a través del e-PEL.

*Palabras clave:* Aprendizaje de idiomas; Enseñanza asistida por ordenador; Aprendizaje de competencias; Ciudadanía digital; Sociedad de la Información.

**Abstract**

This paper presents a theoretical reflection on the use of eELP (Electronic European Language Portfolio) as a method for teaching and learning languages and the construction of digital citizenship. First of all, a descriptive analysis of the eELP has been carried out, with regard to competence learning. To this aim, the main pedagogical aspects of this practical application of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) are presented. Moreover, the contributions of the eELP to the construction of digital citizenship throughout language learning are explained. This analysis shows that this digital application combines the application of ICT and the philosophy of CEFR, whose European and global dimension is related to the characteristics of the Society of Information. The citizen of the 21st century needs linguistic, intercultural and strategic skills, which can be acquired through the eELP.

*Keywords:* Language learning; Computer-assisted teaching; Competence learning; Digital Citizenship; Society of Information.

# 1. Introducción

La ciudadanía digital supone la humanización de las TIC. Por consiguiente, los procesos de intercambio de información y comunicación implican la constitución de una comunidad, que debe velar por la igualdad y la seguridad de sus integrantes, los cuales deben contribuir activamente a su reconstrucción (Galindo, 2009). En lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, se debe fomentar el desarrollo de la autonomía del usuario, que es el que debe dirigir este proceso. A tal efecto, resulta imprescindible fomentar la responsabilidad en todos miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores y directivos docentes) (Pérez, 2016) para aprovechar el potencial de las TIC, utilizándolas de manera adecuada y participando de forma activa en los procesos de implementación y transformación, no solo en el aula, sino también fuera de ella (Margutti, 2015).

El desarrollo de la competencia digital permitiría que las instituciones y sus comunidades educativas se familiarizaran en la utilización de *hardware* y *software* y otros contenidos específicos de internet, lo cual promovería la reestructuración de planes de estudio (Rangel, Larios y de Montes, 2016), que contemplaran la actualización profesional de los docentes y el aprendizaje permanente de los estudiantes, objetivo fundamental del MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) (Consejo de Europa, 2002). Esta implementación de índole tecnológica y didáctica contribuiría a facilitar la generalización del plurilingüismo entre toda la población.

# 2. Caracterización del e-PEL en la adquisición de competencias

El aprendizaje de idiomas no se concibe hoy en día sin comunidades de aprendizaje (Lin, Warschauer y Blake, 2016). Su constitución contribuye a la adquisición de competencias lingüísticas, pero también de otras contempladas en el MCERL, como la competencia estratégica e intercultural (Consejo de Europa, 2002). Es importante, por consiguiente, evaluar los modelos de comunicación en el seno de la comunidad de aprendizaje para determinar la dinámica de su funcionamiento en lo que respecta a la negociación de objetivos y estrategias de acción. Los canales de comunicación y su frecuencia de uso permiten la negociación necesaria para el éxito de la comunidad, es decir, para la consecución del aprendizaje significativo (Montero, García-Salazar y Rincón-Méndez, 2008).

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) posibilitan una nueva perspectiva metodológica para la consecución de aprendizajes comprensivos y significativos (Al Ghamdi, Samarji y Watt, 2016), lo que se traduce en el desarrollo de competencias básicas, aplicables al aprendizaje de cualquier idioma, cuyo objetivo final es la autonomía en el aprendizaje. Este cambio requiere modificación de los currículos, actualización docente y tiempo para que los alumnos asuman esta nueva forma de aprender (Villarroel, 2016).

El aprendizaje de idiomas requiere el desarrollo de la responsabilidad del alumno en el proceso, que no solo se circunscribe al aula, sino también al trabajo autónomo (Benson

y Reinders, 2011). Resulta de vital importancia reconocer que solo a partir del intercambio de conocimiento de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje se puede conseguir el aprendizaje significativo a través de la negociación y colaboración entre sus miembros (Rico y Agudo, 2016).

La docencia de idiomas mediante las redes de aprendizaje debe conjugar su utilización como medio de información y ocio al mismo tiempo, lo que revierte en un aumento de la motivación, motor principal del aprendizaje (Kaplan y Patrick, 2016). La formación de la ciudadanía digital para el aprendizaje de lenguas debe aunar los aspectos básicos sobre la estructura socio-institucional y los procesos de participación activa de alumnos y profesores en el proceso de aprendizaje (Borromeo, 2016).

La ciudadanía digital se encuadra en una sociedad cada vez más compleja, en lo que respecta a la cantidad de información e interacción, fundamentándose así en el conocimiento, por lo cual es imprescindible que estudiantes y profesores desarrollen capacidades para utilizar las TIC de forma eficaz (Sancho y Padilla, 2016). En un mundo globalizado, en un entorno cada vez más plurilingüe y multicultural, convergen dos necesidades del ciudadano: la actualización digital y el aprendizaje de idiomas. Las TIC suponen el nexo de unión entre los dos ámbitos (Røkenes y Krumsvik, 2016). El ciudadano digital, por consiguiente, necesita desarrollar la competencia digital, que se concreta en la búsqueda, análisis y evaluación de la información, la solución de problemas, la toma de decisiones de forma creativa y eficaz para ser capaces de comunicar, publicar y producir información y transformarse en ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la Sociedad del Conocimiento (UNESCO, 2008).

Al respecto, el e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico) constituye un instrumento útil para la enseñanza-aprendizaje de idiomas en el seno de la Unión Europea, ya que fomenta la autoevaluación del aprendizaje de lenguas y la responsabilidad en este proceso. Asimismo, posibilita la acreditación de las competencias adquiridas y promueve la movilidad universitaria y laboral, puesto que la información sobre el nivel de competencia conseguido se describe según el MCERL (Consejo de Europa, 2002), por lo que está homologada en todo el ámbito europeo (Gil y Roca-Piera, 2011). Las habilidades sociales (*soft skills*), asociadas al desarrollo de la competencia comunicativa lingüística, revisten una importancia fundamental para el ciudadano digital para poder integrarse en el mundo profesional de la Sociedad de la Información de forma eficiente (Thomas, Piquette y McMaster, 2016).

Los portfolios electrónicos como el e-PEL permiten la generación de ficheros multimedia que sirven para acreditar de forma fehaciente la competencia lingüística, estratégica e intercultural. A tal efecto, reviste gran importancia el desarrollo de la competencia digital para que el alumno sea capaz de gestionar el e-PEL de forma eficiente (Cuenca y Lorente, 2015). Uno de sus objetivos es el aprendizaje a lo largo de toda la vida: el alumno administra el e-PEL durante todas las etapas académicas, con lo cual se facilita la transición entre las mismas, de tal manera que queda constancia de sus necesidades de aprendizaje. La toma de conciencia supone el primer paso para tomar medidas al respecto (Mira-Giménez, 2016).

Asimismo, contribuye a la movilidad universitaria, ya que los conocimientos lingüísticos quedan patentes en un documento internacional. El e-PEL combina el aprendizaje personal, en especial mediante la reflexión y autoevaluación sobre las competencias adquiridas, y el aprendizaje colaborativo, a través de la coevaluación y la interacción con los miembros de su comunidad de aprendizaje. De igual manera, el profesor puede gestionar un portfolio docente, que fomenta la colaboración entre profesores, también de otros idiomas (Faick, 2016).

## 3. El e-PEL y la ciudadanía digital

En el ámbito del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), la enseñanza-aprendizaje de idiomas debe orientarse hacia la movilidad virtual de la formación universitaria, según la cual el alumno de acuerdo con sus necesidades de formación determine, en cierta medida, los contenidos de sus estudios y pueda adquirirlos a través de las TIC (García-Sánchez, 2016). La formación universitaria debe contribuir a la creatividad en el aprendizaje a través del desarrollo de una actitud positiva ante el cambio y soluciones innovadoras para las necesidades de aprendizaje. Por tanto, se debe transmitir no solo conocimiento, sino también las herramientas necesarias para gestionarlo y producirlo. La Sociedad del Conocimiento implica una exigencia de producción y transmisión de información a través de nuevos canales tales como las comunidades de aprendizaje (Osuna, Lazo y Aparici, 2012). El EEES tiene por objetivo cubrir las necesidades de información y comunicación de la Sociedad del Conocimiento. Por consiguiente, su tarea no solo se limita a formar expertos en las diferentes disciplinas, sino también en ciudadanos digitales, que gestionen la información y comunicación en el proceso de aprendizaje. Con tal propósito, la Universidad tiene que transmitir las destrezas, "which graduates need in order to participate effectively in virtually every profession are known by various terms such as 'professional skills', 'soft skills', 'generic skills' or 'transferable skills" (Schoepp y Danaher, 2016: 2).

Esta gestión de información se refleja en el aprendizaje de lenguas a través de actividades, donde se conjugan la adquisición de competencias lingüísticas, comunicativas, estratégicas e interculturales. Su consecución se fundamenta en la interacción sobre el proceso: los estudiantes determinan sus objetivos y posteriormente reflexionan sobre el resultado, para finalmente tomar medidas para subsanar las necesidades que hayan surgido (López, 2016). Estas competencias adquieren en la actualidad en el mundo profesional especial importancia (Kalauz, Hudec y Kirinic, 2015).

Uno de los propósitos del e-PEL radica en la regulación del proceso de aprendizaje, en lo que respecta a la planificación, supervisión y evaluación mediante la transmisión de estrategias y reflexión, mediante la cual se analiza el proceso y se reflexiona acerca de la idoneidad de las estrategias empleadas para conseguir los objetivos. Otro de los pilares del e-PEL radica en el trabajo colaborativo, el cual contribuye a la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos y emocionales. Asimismo, sirve para consensuar objetivos y llegar a acuerdos sobre el plan de actuación para conseguirlos. El aprendizaje basado en proyectos se orienta hacia la aplicación de conocimientos a la práctica, al mun-

do profesional, inculcando y desarrollando habilidades como el liderazgo, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, hablar en público, la argumentación y la reflexión (Bhuvaneswari, 2016; Van, 2016).

Mediante el trabajo colaborativo contribuye al aprendizaje estratégico y a la toma de conciencia del proceso. Asimismo, se desarrollan competencias transversales, comunes a todas las lenguas, en lo que respecta a la exposición y argumentación de opiniones. De hecho, el usuario del e-PEL puede decidir en todo momento la lengua de reflexión de las pantallas correspondientes de la aplicación. El aprendizaje estratégico hace hincapié en las técnicas de preparación y realización de exámenes, ya que se trabaja en profundidad la elaboración de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, técnicas de subrayado y de lectura y escritura reflexiva (López-Fernández, 2014). El e-PEL incita a la reflexión sobre las similitudes y divergencias entre los distintos idiomas con un enfoque transversal, interlingüístico e intercultural, ya que mediante el e-PEL se gestiona el aprendizaje de todos los idiomas del usuario al mismo tiempo, desde una perspectiva integrada, competencias que resultan imprescindibles para el ciudadano digital (Catteeuw, 2012).

Asimismo, la supervisión del proceso contribuye a mejorar el resultado alcanzado, pero también, y con especial relevancia, a revisar la efectividad de las estrategias utilizadas para autorregular el aprendizaje. A este propósito, el alumno debe aprender a valorar la consecución de objetivos, teniendo en cuenta su perfil de aprendiz y sus necesidades de aprendizaje.

Las TIC se adaptan a las necesidades de los estudiantes de idiomas, produciéndose su generalización en la era digital mediante la enseñanza individualizada y el aprendizaje significativo y autorregulado. Uno de sus potenciales radica en el modelo de lectura basado en hipervínculos, de tal manera que el aprendizaje transciende al aula (Delgado, 2016). Este input no lineal, asociado al profesor como orientador y al aprendizaje autónomo a través de las TIC, se encuentra presente en el e-PEL. El principal objetivo del e-PEL reside en el aprendizaje permanente, que se tiene que basar, además de en el aprendizaje autónomo y estratégico, en el tratamiento de la información y la competencia digital, la cual implica la utilización segura y crítica de las TIC en el ámbito personal, académico y profesional, la cual se fundamenta en la utilización de los dispositivos digitales para la obtención, evaluación, almacenamiento, producción, presentación e intercambio de información (Cano, 2015).

El propósito final radica en su transformación en conocimiento. Por consiguiente, la competencia digital requiere una actitud crítica y reflexiva respecto a la información que asegure su utilización segura y la alfabetización en lo que respecta a la información y la tecnología, como base de su obtención, aprendizaje y comunicación (Jiménez-Pitre, 2015). La competencia digital evoluciona de acuerdo con los avances en las TIC, que se han plasmado en la Web 3.0, que se caracteriza, entre otros aspectos, por el aprendizaje ubicuo, que se orienta a la creación de contenidos pedagógicos para dispositivos móviles y a la optimización de los ofrecidos por la Web 2.0 para la práctica docente, ya que estos dispositivos presentan una serie de ventajas pedagógicas y tecnológicas para el aprendizaje de idiomas (Juan, 2015).

## 4. Conclusiones

La competencia digital es el instrumento para actualizar los currículos, para que se fundamenten en la actualización profesional de los profesores y el aprendizaje permanente de los estudiantes. Uno de los instrumentos para fomentar la autonomía de los alumnos son los EVA, los cuales contribuyen al aprendizaje significativo y personalizado. Otra herramienta útil al respecto en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas son los portfolios electrónicos como el e-PEL, ya que aúnan el desarrollo de la competencia digital con otras *soft skills*, como la competencia estratégica o intercultural, necesarias para el ciudadano digital en todos los ámbitos.

En el ámbito del EEES, la formación universitaria debe transmitir asimismo las herramientas necesarias para gestionar el conocimiento y producirlo. En el contexto europeo, el estudiante necesita competencias lingüísticas, comunicativas, estratégicas e interculturales para desenvolverse de forma eficiente en el mundo profesional actual. Por consiguiente, el e-PEL representa un instrumento válido a tales efectos, ya que es alumno el que determina su proceso de aprendizaje, mediante la planificación, supervisión y evaluación. Asimismo, se basa en el trabajo colaborativo: el aprendizaje basado en proyectos está orientado hacia la aplicación de conocimientos a la práctica, al mundo profesional, a través de *soft skills*.

La competencia digital ha evolucionado con la introducción de la Web 3.0, que, aplicada al e-PEL, fomentaría el aprendizaje ubicuo. Esta nueva forma de aprendizaje, aportaría accesibilidad, interactividad, autonomía y motivación al proceso. Este tipo de aprendizaje fomenta el aprendizaje colaborativo y el exploratorio, orientado hacia la práctica, de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002) y el e-PEL.

## 5. Referencias bibliográficas

Al Ghamdi, A., Samarji, A. y Watt, A. (2016). Essential considerations in distance education in KSA: Teacher immediacy in a virtual teaching and learning environment. *International Journal of Information and Education Technology*, *6*(1), 17-22. DOI: 10.7763/IJIET.2016.V6.651

Benson, P. y Reinders, H. (Eds.). (2011). *Beyond the language classroom*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Bhuvaneswari, R. (2016). Projects For Engineers: An Innovative Approach in English Language Teaching. *International Journal of Applied Engineering Research*, *11*(1), 319-321.

Borromeo García, C. A. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 48, 41-50. DOI: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.03

Cano, J. (2015). Gestión segura de la información. Competencia genérica clave en una sociedad de la información y el conocimiento. Memorias Congreso Internacional de Educación, Tecnología y Ciencia, CIETyC 2015. Universidad de la Guajira, Colombia – Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Riohacha, Colombia. 2-5 junio.

Catteeuw, P. (2013). Portfolio Assessment and Intercultural Competence. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*. Bucarest, 25-26 abril.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Cuenca, B. y Lorente, P. (2015). El portfolio electrónico: Un trabajo "con vistas". Alternativas para evaluar y reflexionar en los cursos de lengua. En N. Ibarra Rius, J. Ballester Roca, M. L. Carrió Pastor y F. Romero Forteza (Eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 181-195). Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.

Delgado Algarra, E. J. (2016). Keys of Japanese prosody and didactical-technical analysis of OJAD (Online Japanese Accent Dictionary). *Journal of New Approaches in Educational Research*, *5*(1), 23-29.

Faick, M. (2016). Pensar, reflexionar y cambiar: la experiencia del portafolio docente. *Revista UNAH INNOV@*, 2, 13-22.

Galindo, J. A. (2009). Ciudadanía digital. *Signo y Pensamiento*, *28*(54), 164-173. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232009000100011&script=sci_abstract

García-Sánchez, S. (2016). Educación a distancia, interactiva y ubicua para el aprendizaje de lengua inglesa. *Academia y Virtualidad*, *9*(1).

Gil Serra, A. y Roca-Piera, J. (2011). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. RED, Revista de Educación a Distancia. 26. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/26/

Jiménez-Pitre I. A. (2015). Mir@das tecnológicas en el contexto latinoamericano. Riohacha: Universidad de La Guajira y Grupo de Investigación Biemarc.

Juan Lázaro, O. (2015). Efectividad de la mensajería externa en la adquisición de la competencia comunicativa en un modelo de aprendizaje autónomo y a distancia en español como lengua extranjera. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, *53*(2), 121-143.

Kalauz, M. S., Hudec, G. y Kirinic, V. (2015). Soft skills perception among students: importance and performance. *Central European Conference on Information and Intelligent Systems*. Varazdin, 23-25 septiembre.

Kaplan, A. y Patrick, H. (2016). Learning environments and motivation.En K. Wentzel, A. Wigfield y D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 251-274). Nueva York: Routledge.

Lin, C. H., Warschauer, M. y Blake, R. (2016). Language learning through social networks: Perceptions and reality. *About Language Learning & Technology*, *20*(1), 124–147. Recuperado de http://www.llt.msu.edu/issues/february2016/v20n1.pdf#page=129

López Berrio, J. J. (2016). Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos de alto contenido tecnológico. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 3, 43-62. Recuperado de http://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/judima/index.php/TCE/article/view/64/62

López-Fernández, O. (2014). University teaching experience with the electronic European Language Portfolio: an innovation for the promotion of plurilingualism and interculturality/Experiencia docente universitaria con el Portfolio Europeo de Lenguas electrónico: una innovación para la promoción del plurilingüismo y la interculturalidad. *Cultura y Educación*, *26*(1), 211-225.

Margutti, S. (2015). Le Nuove Tecnologie della Comunicazione dell'Informazione in Italia : il Tablet nella Didattica della Regione MARCHE (Tesis doctoral). Madrid, Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED). Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Smargutti

Mira-Giménez, M. J. (2016). Un nou enfocament en l'aprenentatge d'idiomes amb les TIC: l'e-PEL. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, *8*, 1-14. DOI:10.1344/RIDU2016.8.1

Montero, L. M., García-Salazar, J. H. y Rincón-Méndez, L. C. (2008). Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana. *Revista Educación y Educadores,* 11, 1, 183-198.

Osuna Acedo, S., Lazo, C. M. y Aparici Marino, R. (2012). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo. *Razón y Palabra*, *17*(81). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524700032

Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *RIE: Revista de Investigacion Educativa*, *34*(1), 13-30. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.239381

Rangel Alcántar, R., Larios Déniz, J. L. y de Montes Oca Mejía, F. (2016). La enseñanza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desempeño profesional del pedagogo. En S. Ponce Ceballos, M. E. Barrera Bustillos y V. M. Alcántar Enríquez (Coords.), *Estrategias innovadoras en la formación de profesionales de la educación: escenarios desde las instituciones formadoras* (pp. .153-175). Cali: Editorial redipe.

Rico García, M. M. y Agudo Garzón, J. E. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *19*(1), 121-139.

Røkenes, F. M. y Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education*, *97*, 1-20. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.02.014

Sancho Gil, J. M. y Padilla Petry, P. (2016). La competencia digital en la educación secundaria: ¿dónde están los centros? Aportaciones de un estudio de caso. *New Approaches in Educational Research*, *5*(1), 60-66. DOI: 10.7821/naer.2016.1.157

Schoepp, K. y Danaher, M. (2016). An innovative approach to assessing professional skills learning outcomes: a UAE pilot study. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, *13*(1), 1-20. DOI: http://dx.doi.org/10.18538/lthe.v13.n1.213

Thomas, A., Piquette, C. y McMaster, D. (2016). English communication skills for employability: the perspectives of employers in Bahrain. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, *13*(1), 1-17. DOI: http://dx.doi.org/10.18538/lthe.v13.n1.227

UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Van, N. T. (2016). Student Perception of Using Project-Based Learning (PjBL): A Case Study in Universiti Teknologi Malaysia (UTM). *7th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2014) Proceedings* (pp. 387-397). Singapur: Springer Singapore.

Villarroel González, O. (2016). Aprendizaje autónomo y colaborativo en el medio digital y a distancia. Prácticas, laboratorios y apoyo a la teoría en el Campus Virtual. Recuperado de http://eprints.ucm.es/35388/1/Memoria.pdf

# Relaciones entre estrategias didácticas y el desarrollo de competencias ciudadanas

Sandra Milena Neira Camacho[1]
Fabio Enrique Barragán Santos
*Docente Investigadora UNISANGIL, Km 2 vía San Gil- Charalá, 684031, San Gil, Colombia.*

**Resumen**

Con el propósito desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes, los docentes colombianos han diseñado e implementado diversas estrategias didácticas. El programa de investigación Ciudadanía desde el Aula[2] que busca desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas en instituciones educativas la provincia de Guanentá[3] , en uno de sus proyectos analiza las estrategias didácticas que han diseñado e implementado los docentes de esta región. En este proceso de análisis se han encontrado asociaciones de las estrategias didácticas con competencias y manifestaciones de ciudadanía. El presente texto expone además de dichas relaciones, el contexto teórico y metodológico de la investigación y sus proyecciones.

*Palabras clave: Estrategias didácticas; competencias ciudadanas; manifestaciones ciudadanas; ciudadanía.; análisis.*

**Abstract**

With the purpose of developing citizen competencies in students, Colombian teachers have designed and implemented various didactic strategies. The Citizenship from the Classroom research program[4], which seeks to develop strategies and didactic orientations to educate citizens in educational institutions in the province of Guanentá[5], in one of its projects analyzes the didactic strategies that have been designed and implemented by

1 Autor para correspondencia: sneira@unisangil.edu.co

2 Ciudadanía desde el Aula es un programa respaldado por Colciencias y una alianza estratégica entre las siguientes instituciones: Fundación Universitaria de San Gil- UNISANGIL, Red Cooperativa de Medios de Comunicación Comunitarios de Santander- RESANDER, Fundación EDEX, Alcaldía Municipal de San Gil a través de su Centro Provincial de Convivencia y Cultura y la Secretaría de Educación, Escuela Normal Superior de Charalá y la Secretaria de Educación del departamento de Santander.

3 Ubicada en el municipio de San Gil, departamento de Santander- Colombia.

4 Citizenship from the classroom is a program supported by Colciencias and a strategic alliance between the following institutions: University Foundation of San Gil - UNISANGIL, Cooperative Network of Community Media of Santander - RESANDER, EDEX Foundation, City Hall of San Gil through Its Provincial Center for Coexistence and Culture and the Secretariat of Education, Normal Higher School of Charalá and the Secretary of Education of the department of Santander.

5 Located in the municipality of San Gil, department of Santander- Colombia.

teachers in this region. In this process of analysis, we have found associations of didactic strategies with competences and manifestations of citizenship. The present text also exposes these relationships, the theoretical and methodological context of the research and its projections.

*Keywords: Didactic strategies; citizen competence; citizen manifestations citizenship; analysis.*

# 1. Introducción

Educar en competencias ciudadanas es para los docentes colombianos un compromiso desde el año 2004, cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó ese enfoque y promulgó los estándares básicos de competencias ciudadanas. Desde entonces, con pocos fundamentos pedagógicos, guiados en buena parte por su intuición y su pasión vocacional, muchos docentes han dirigido sus esfuerzos a cumplir con este compromiso.

El programa de investigación Ciudadanía desde el Aula, con uno de sus cuatro proyectos, está analizando las estrategias didácticas que un grupo de docentes de la provincia de Guanentá ha desarrollado para educar en competencias ciudadanas, o que (siendo concebidas y desarrolladas con otros fines) afectan la educación en competencias ciudadanas.

En este texto se exponen los fundamentos teóricos y metodológicos de esta investigación, algunos avances respecto a las asociaciones de estas estrategias con competencias y manifestaciones de ciudadanía y una prospectiva de los procesos.

# 2. Metodología

Este proyecto, que pretende la reflexión de los docentes respecto a sus estrategias didácticas se desarrolla con el enfoque metodológico de la investigación acción, en 4 fases (Figura 1).

**Figura 1. Fases del proyecto**

Fuente: autores.

# 3. Marco de referencia

En la primera fase se invitó a todos los establecimientos educativos de la provincia de Guanentá a inscribir las estrategias didácticas que desarrollaban para educar en competencias ciudadanas o estrategias que consideraran exitosas, innovadoras o distintivas. También se desarrollaron cinco encuentros en diferentes municipios de la provincia para que los docentes socializaran sus experiencias antes sus colegas y el equipo de investigación.

En estas jornadas, además, se realizaron talleres en donde los docentes relataron escenas de su estrategia en las que era evidente el desarrollo de alguna competencia ciudadana. Estos relatos se convirtieron en pretexto de conversación. Las preguntas de los investigadores y de los demás docentes iban enriqueciendo lo expresado y ampliando las narraciones.

En algunas oportunidades los docentes manifestaron explícitamente las relaciones con el desarrollo de competencias ciudadanas, en otros fue la transcripción posterior los relatos la que le hizo posible al equipo de investigación hallar dichas relaciones y concretar una ficha descriptiva de entrada de cada estrategia. Esta ficha fue validada por el docente correspondiente y en algunos casos enriquecida por él mismo. Con base en estas fichas se presentarán avances más adelante.

## *3.1. Didáctica para las competencias ciudadanas*

Mockus afirma que "la institución educativa no es solamente un lugar que prepara para la convivencia sino donde es posible ejercerla. Y convivencia no es sólo ausencia de violencia" (2004, párr. 10). Estas palabras permiten un acercamiento a un fundamento muy importante de la educación en competencias ciudadanas: el sentido práctico. Educar en ciudadanía no consiste en convertir las competencias ciudadanas en un tema de estudio en la escuela sino, principalmente, en propiciar ambientes de aprendizaje que las integren y las desarrollen.

El Ministerio de Educación de Colombia incluye el aula de clase como uno de los cinco ambientes para desarrollar competencias ciudadanas, junto con la gestión institucional, las instancias de participación, los proyectos pedagógicos y el tiempo libre. Además, explica que algunos de los aspectos sobresalientes del aula de clase "son las prácticas pedagógicas, el clima escolar, los ambientes de aprendizaje y los estilos de enseñanza" (MEN, 2011, p. 29). Jiménez, Pianta, La Paro y Hamre (citados por Chaux, 2012) dicen que existen al menos dos dimensiones importantes en el clima del aula: el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase.

Está claro que se trata de ambientes, climas, relaciones, y no de temas o datos por tratar. Entonces (dado que todos los docentes hacen parte de estos ambientes y climas) la educación en ciudadanía atañe a todos los docentes y es un componente del quehacer docente que no puede eludirse como se elude el tratamiento de algunos datos o temas.

Como puede verse, se habla de ejercer, de relaciones, práctica pedagógica, actividades, climas, ambientes… todos ellos asuntos que atañen a la didáctica. "Desde sus orígenes

etimológicos, la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción" (Grisales-Franco, 2012, p. 205). La didáctica se ocupa de la acción del docente que busca el aprendizaje de sus estudiantes.

El programa Ciudadanía desde el Aula apunta a una didáctica específica para las competencias ciudadanas. Es decir, se ocupa de las acciones realizadas por los docentes para que los estudiantes desarrollen tales competencias. Esto incluye obviamente las acciones planeadas por los docentes con intención explícita y clara de que los estudiantes aprendan; y también aquellas acciones fortuitas que (sin intención o con ella) educan también en ciudadanía. En otras palabras, la didáctica de la ciudadanía incluye, por ejemplo, una salida pedagógica planeada por el docente para desarrollar ciertas competencias con sus estudiantes; así como incluye la forma en la que el docente reacciona ante un comentario insolente de algún estudiante.

Es natural que el docente se interrogue sobre su quehacer. Una estrategia didáctica surge de las respuestas que los docentes generan respecto a ese conjunto de interrogantes ínsitos de su oficio pedagógico; entre los cuales se encuentran: ¿Qué aprendizajes requieren los estudiantes? ¿De qué manera podrían aprender? ¿Qué actividades realizar para mediar estos aprendizajes? ¿Cómo distribuir el tiempo disponible? ¿Qué recursos facilitarían los aprendizajes? ¿Cómo evaluar los aprendizajes y las actividades? ¿A qué actores integrar en los procesos de aprendizaje? ¿Cuáles conocimientos se vinculan en los aprendizajes?

A partir de estas respuestas los docentes eligen o crean actividades, recursos, espacios, contenidos, fuentes de información, etc. para lograr objetivos de aprendizaje. Este sistema integrado por actividades, recursos, actores, tiempos, métodos, lugares, tecnologías y conocimientos, que el docente organiza para que los estudiantes logren determinados aprendizajes es lo que se denomina estrategia didáctica (Bixio, 2000) y puede tomar la forma de secuencia didáctica, proyecto de aula, taller o proyecto de investigación formativa, entre otras.

## *3.2. Competencias Ciudadanas*

El concepto de ciudadanía se enriquece continuamente (Horrach, 2009). Sin embargo, no hay que olvidar sus orígenes griegos, que lo asocian con la política y la democracia. Aristóteles definió la ciudad como "una comunidad de seres semejantes, que se unen para conseguir la mejor vida posible" (Marina, 2006, 106). En verdad las diversas nociones de ciudadanía se fundamentan en la semejanza, mas no en la semejanza de gustos, raza, género, etc. sino en la semejanza esencial de las personas: su condición de humano, "la humanidad compartida" (Marina, 2006). Y también coinciden los diversos autores en que la finalidad de la ciudadanía es mejorar la manera de vivir juntos y que esto implica habilidades que necesitan aprenderse y desarrollarse (Cortina, 2007; Cortina, 2009; Savater, 2003; Hart, 2005; (Milani, 2005); (Marina, 2006); (Chaux, 2012).

El programa Ciudadanía desde el Aula ha construido un conjunto de competencias ciudadanas y lo ha presentado a los docentes para que las adopten según sus necesidades

y sus estrategias didácticas. Además, el programa propone manifestaciones de ciudadanía, que son, como su nombre lo indica, hechos que evidencian el ejercicio de las competencias ciudadanas. Por ejemplo, una manifestación se denomina "Conversación" y en las conversaciones pueden evidenciarse varias competencias ciudadanas: empatía, escucha activa y positiva, expresión asertiva, pensamiento crítico y consideración de diversas perspectivas, entre otras.

Esta propuesta del programa Ciudadanía desde el Aula no se divorcia de la propuesta del MEN, asesorada principalmente por Enrique Chaux y su equipo (2004 y 2012), sino que pretende complementarla, refinarla. No se considera que haya competencias emocionales, cognitivas y comunicativas, sino que toda competencia ciudadana tiene una dimensión emocional, cognitiva y comunicativa. Aunque pueda primar alguna dimensión, no es posible realizar la competencia sin las otras dimensiones. Por ejemplo, la empatía (clasificada como emocional en los lineamientos del MEN) integra la emoción: "te siento" (Goleman, 2012, p. 83), la cognición: "sé cómo ves las cosas, puedo adoptar tu perspectiva" (Goleman, 2012, p. 83) y la comunicación: "noto que necesitas ayuda y estoy dispuesto a dártela espontáneamente (Goleman, 2012, p. 84). Entonces todas las competencias son integradoras, usando el término empleado en los estándares (MEN).

## 4. Algunos avances

La conversación sostenida con los docentes en los talleres evidenció la presencia de manifestaciones y el desarrollo de competencias ciudadanas. En el anexo 1 se presentan estas relaciones. Es importante señalar que en algunos casos los docentes expresaron las manifestaciones ciudadanas que ellos percibían. Por ejemplo, respecto a la estrategia "La lengua y las expresiones artísticas como vehículo de integración para las nuevas generaciones: Fortalecimiento de las competencias ciudadanas desde la clase de inglés" la docente relata que en medio de los ensayos que los estudiantes tienen para preparar el evento artístico de inglés se encuentra en el diálogo una manera de solucionar los conflictos.

La profesora relató que frente a un conflicto que tuvieron unas estudiantes, los padres de familia decidieron que lo mejor era separarlas y no dejarlas preparar más el baile para el evento "la solución no era esa, usted por su lado y usted por el suyo. La solución era buscar espacios, en donde ellas estuvieran, compartieran y estuvieran motivadas, por algo en común, y que esa motivación hacia el logro las llevara a ellas a poder dialogar y a solucionar el conflicto" (A. Flórez, comunicación personal, 13 de agosto de 2015).

Asimismo, el profesor Julio César que lidera la estrategia "El juego de la vida" expresa que esta experiencia ha generado que los estudiantes encuentren maneras no violentas de resolver sus problemas, además que ha permitido "que ellos sean los propios gestores en la solución de los conflictos de ellos, es decir que cuando lleguen al docente sea como la última instancia" (J. Pineda Hernández, comunicación personal, 10 de septiembre de 2015).

El profesor indicó sobre la participación que los estudiantes han tenido en la construcción de normas relacionadas con el uso de la cancha a la hora de los descansos evitando

el monopolio por parte de los más grandes en el uso de los espacios de juego en la escuela. Al respecto expresó que los estudiantes plantearon soluciones como:" pongamos horario en la cancha (…) los lunes los niños de sexto y séptimo, los martes octavo y noveno, los miércoles diez y once, las mujeres como son más poquitas niñas de sexto a octavo los jueves y de noveno a undécimo los viernes, de manera que todos tienen un día en la cancha" (J. Pineda Hernández, comunicación personal, 10 de septiembre de 2015). Aunque pareciera un acto cotidiano más –para algunos irrelevante-, es el ejercicio del poder entre estudiantes y la disminución del poder explícito por parte del profesor lo que se quiere señalar aquí. La distribución del poder en la toma de decisiones es uno de las manifestaciones de ciudadanía que este proyecto resalta.

También fueron presentadas experiencias que tenían por objetivo principal desarrollar competencias en lectura, escritura y oralidad. Entre ellas "Soñando con la escritura.", "La Pedagogía viva fortalece el ambiente escolar e involucra la convivencia familiar" , "Había una vez una experiencia en mi escuela" y "TOY Revelaciones, mil historias para contar", las cuales además de desarrollar dichas competencias en lenguaje, favorecen la interacción y el cuidado de seres vivos como mascotas o árboles y peluches viajeros que pertenecen a todos los estudiantes; además del compromiso adquirido por los padres de familia en el cuidado de los mismos.

Al respecto la profesora Emilce Correa Castillo expresó "cuando las mascotas se pierden, los vecinos dan cuenta de dónde están, han cuidado al perrito o a la ardilla" (E. Correa Castillo, comunicación personal, 30 de julio de 2015). La estrategia ha posibilitado una relación de cuidado que sobrepasa la escuela y que llega a las casas.

Asimismo, el contacto permanente con la naturaleza por la ubicación rural que tiene la escuela ha sido aprovechado por la profesora Silvia Juliana Alfonso, quien ha generado un espacio para leer y para escribir a la sombra de un árbol que ha sido sembrado y cuidado por los estudiantes de la escuela y con quien han creado un vínculo. La docente señala que esta estrategia ha incidido positivamente en los estudiantes respecto al cuidado del medio ambiente, ha notado que se relacionan mejor entre ellos y el cuidado de los diferentes espacios de la escuela ha aumentado. Adicionalmente los padres de familia se han interesado por sembrar jardines y entre las familias de la comunidad cuidan también del árbol que se encuentra en la escuela.

Esta dimensión del cuidado, que opera como manifestación de la ciudadanía, muestra cómo el concepto que nos convoca no se restringe a la "solución de conflictos" o a la "convivencia en paz" o en la "participación" que en cierto modo se convierten en lugares comunes cuando hablar de ciudadanía se trata.

En las tres últimas experiencias también fue posible hallar el interés por desarrollar la competencia de escucha activa y positiva, esto se logra través de las socializaciones de relatos que hacen los estudiantes, quienes además de compartir las narraciones elaboradas en sus cuadernos viajeros escuchan y hacen preguntas sobre lo que sus compañeros leen.

La profesora Miriam Cárdenas sobre la estrategia institucional "Proyecto de vida ¿Quién soy, hacia dónde voy?" indica que las proyecciones que los estudiantes hacen

de sus vidas son reflexionadas por cada estudiante y compartidas en sus grupos con los compañeros. En este compartir de proyectos de vida se generan conversaciones, entre compañeros se hacen preguntas relacionadas con las decisiones que han tomado y se escuchan entre ellos. En esta estrategia hay potencial para el desarrollo de la escucha activa y positiva.

Estrategias como Proyecto de orientación vocacional y ocupacional: proyecto de vida ITIAD, han originado experiencias en las cuales los estudiantes permanentemente piensan en su futuro, ya que deben tomar decisiones sobre las especialidades que seguirán durante los próximos años en el colegio, lo que muy seguramente influirá en las carreras universitarias que elijan. Los maestros acompañan a los estudiantes en esta búsqueda y generan espacios compartir y evaluar sus decisiones.

Vale la pena señalar que una de las competencias que más se menciona en la tabla del l anexo 1 es el reconocimiento y la creación de opciones, la cual "se refiere a considerar las opciones que corresponden al sentido común o que conocemos con anterioridad, bien sea por experiencias de otros o por experiencia propia" (Barragán y Arias, 2015), además de poner en juego la creatividad para proponer opciones.

Esta tendencia se convierte en una gran oportunidad de fortalecer de manera intencional el desarrollo de manifestaciones ciudadanas como, me comprometo socialmente, cuido la vida, construimos normas, cuido lo público y gestiono la solución pacífica de problemas y conflictos.

Estrategias como "Mis primeros valores", "Exploradores Solidarios", "Educación Inclusiva en el Centro Educativo Cauchos". han permitido que tanto estudiantes, como docentes busquen otras maneras de afrontar realidades, por ejemplo, la falta de materiales didácticos para el desarrollo de la asignatura de ética y valores a través de la vinculación de estudiantes de décimo y undécimo para la construcción de materiales didácticos apoyados en las TIC.

De igual manera la presencia de basura en los sitios públicos del municipio de Curití, ha sido aprovechada para generar campañas de aseo desde los estudiantes con el apoyo de la comunidad. Respecto a esta experiencia la docente expresó "a partir de la problemática, ellos vislumbraban soluciones, pues como hacemos parte del clan, como hacemos parte de la cultura Guane, pues nosotros somos salvadores, para ayudar a dar soluciones" (B. Neira Blanco, comunicación personal, 10 de septiembre de 2015)

De igual forma el analfabetismo predominante en los padres de familia de la vereda Cauchos del municipio de Mogotes se ha convertido en una oportunidad para que las familias se acerquen más a la escuela y además de conformar grupos de estudio, establezcan otras formas de comunicación y acompañamiento a sus hijos.

Uno de los docentes que lidera esta estrategia indicó que: "en el caso mío he visto esos cambios como positivos, manda uno las tareítas y ya llegan las tareas, no como tan mal hechas, era que antes uno iba a revisarlas y no entendía nada (…) y llegaban los niños y decían, no es que mi mamá no entendió, y ahora eso sí ha cambiado mucho" (J. Herrera Hernández, comunicación personal, 24 de septiembre de 2015)

## 5. Proyección

Las estrategias didácticas que integran este proyecto han experimentado algunas modificaciones, las cuales han sido formuladas en diferentes talleres y jornadas de trabajo con la participación de los docentes y los investigadores del programa. El refinamiento de las estrategias se ha orientado al fortalecimiento de manifestaciones percibidas desde el análisis inicial, así como las que se habían establecido como potenciales.

Actualmente estas estrategias son implementadas y sistematizadas por los docentes. Se espera que a través del diálogo y la lectura de registros entre pares e investigadores se consolide un conjunto de estrategias didácticas que desarrollan competencias ciudadanas.

Finalmente, las experiencias de este grupo de maestros serán divulgadas y se dispondrá además de un modelo de análisis de estrategias didácticas que podrá ser utilizado en otras oportunidades.

## 6. Referencias bibliográficas

Arias, A. (2010). *La construcción de la ciudadanía: un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia*. San Gil: Unisangil.

Bixio, C. (2000). *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus y Universidad de los Andes.

Cortina, A. (2007). Ética de la razón cordial: educar en ciudadanía en el siglo XXI. Madrid: Nobel.

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía* (3 ed.). Madrid: Alianza.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Eds. B.

Grisales-Franco, L. M. (2012) Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. Educación y *Educadores. 15* (2), 203-218.

Hart, R. (2005). Espacios para la construcción de ciudadanía. En V.V.A.A., *Comprensiones sobre ciudadanía* (págs. 57-68). Bogotá: Magisterio.

Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum* (6), 1-22.

Marina, J. (2006). *Aprender a convivir* (6 ed.). Barcelona: Ariel.

Milani, F. (2005). Ciudadanía proactiva: pactos de convivencia y paz. En V.V.A.A, *Comprensiones sobre ciudadanía* (págs. 13-22). Bogotá: Magisterio.

MEN, Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: autor.

MEN (2011a). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. Bogotá: autor.

Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? En: *Al tablero*, 27. Disponible: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html

Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.

## 7. Agradecimientos

Agradecemos a los docentes por compartir sus experiencias que en este documento han sido fuente de discusión: Carmen Elisa Santos Olarte del Centro Educativo San Francisco de Asís- Chararlá. Emilce Correa Castillo María Smith Grass Luna y Rosa Imelda Moreno Oviedo del Colegio Técnico Agropecuario- Encino. Miriam Cárdenas Rivera del Colegio Helena Santos Rosillo- Charalá. Silvia Juliana Alfonso Martínez Colegio Florentino González- Coromoro. Yorlady Gómez Jiménez, Colegio Nuestra Señora de Fátima-Jordán. Alba Milena Flórez González, Colegio Eliseo Pinilla Rueda- Villanueva. Sergio Johanny Gualdrón Gómez, Colegio Eliseo Pinilla Rueda- Villanueva. Martha Yaneth Silva, Artlet Ortiz Carvajal, Yohana Quintero, Isabel Céspedes García, Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación- San Gil. Gloria Calderón Camacho, Colegio San Carlos -San Gil. Wilson Gómez Vera, Luz Irene Molina Niño, Colegio Integrado de Cabrera. Julio César Pineda Hernández, Institución Educativa Clavellinas- Aratoca. Martha Isabel Achiardi Vega, Institución Educativa El Pórtico Sede C- Aratoca. Cecilia Guardaron de Camacho, Beatriz Helena Neira, Amalia Santana. Colegio Eduardo Camacho Gamba- Curití. Isabel Sarmiento Angarita Y Laura Almeida Montero, Instituto Técnico Isaías Ardila Díaz- Mogotes. Vitalia Remolina Gómez y Jairzinho Herrera Hernández, Centro Educativo Cauchos- Mogotes.

# Alfabetización financiera y formación de personalidades neoliberales. Una perspectiva crítica desde la pedagogía

Almagro Lominchar, Juan[1]
*Universidad de Almería, Carretera Sacramento, SN, 04120, La Cañada de San Urbano, Almería, España*

**Resumen**

En el año 2012, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), lleva a cabo, por primera vez, la medición de conocimientos financieros en dieciocho países, trece de ellos pertenecientes a la propia OCDE, entre los cuales se encuentra España. Los resultados de aquellas pruebas no tuvieron la respuesta esperada por parte del Estado español. Así, con la consolidación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la formación económico-financiera de las/os jóvenes se empezó a plantear como un proyecto educativo ajustado a los requerimientos de las evaluaciones que llevan cabo organizaciones mundialistas como la OCDE. Las siguientes líneas indagan los contenidos y competencias que, vinculados a los intereses de estas instituciones económicas, persiguen moldear a las/os ciudadanas/os del futuro: un evolucionado *homo economicus*, cuya característica principal reside en incorporar a sus esquemas de pensamiento la idea de que sólo existe una teoría económica-financiera, concretamente la que emerge de los postulados del capitalismo neoliberal. El texto escudriña algunas de las estrategias y políticas educativas desde las que se pretende afrontar los pobres resultados en competencia financiera de la ciudadanía en el Estado español. De dichas estrategias destaca la consolidación de documentos como el Plan de Educación Financiera, elaborado por dos organismos economicistas: la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y el Banco de España. Este documento, además, cuenta con la participación de instituciones financieras privadas y con el sustento de la propia OCDE; algo que, entre otras cuestiones, va a contribuir, de manera decisiva, a conformar el sentido común de quienes trabajan en el sistema educativo, facilitando que profesorado y alumnado comprendan que los asuntos económico-financieros, enfocados desde esta perspectiva, se han convertido en el valor central de la sociedad actual.

*Palabras clave:* Evaluaciones internacionales; Organismos economicistas; Personalidades neoliberales; Educación financiera.

1 jal232@ual.es

**Abstract**

In 2012, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), through the Program for International Student Assessment (PISA), carries out, for the first time, the measurement of financial literacy in eighteen countries, thirteen They belong to the OECD itself, among which is Spain. The results of those tests did not have the expected response on the part of the Spanish State. Thus, with the consolidation of the Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE), the economic and financial training of young people began to be considered as an educational project adjusted to the requirements of the evaluations carried out by world-wide organizations such as the OECD. The following lines investigate the contents and competences that, linked to the interests of these economic institutions, seek to shape the citizens of the future: an evolved homo economicus, whose main characteristic lies in incorporating into its thought patterns the idea of that there is only one economic-financial theory, namely that which emerges from the postulates of neoliberal capitalism. The text examines some of the strategies and educational policies from which it is intended to address the poor results in financial competition of citizens in the Spanish State. These strategies include the consolidation of documents such as the Financial Education Plan, drawn up by two economist organizations: the National Securities Market Commission (CNMV) and the Bank of Spain. This document also has the participation of private financial institutions and the support of the OECD itself; something that, among other things, will contribute, in a decisive way, to the common sense of those who work in the educational system, making it easier for teachers and students to understand that economic and financial issues, focused from this perspective, have become the central value of the present society.

*Keywords*: International assessments; Economist organizations; Neo-liberal personalities; Financial education.

# 1. Introducción

La ampliación de contenidos económicos y financieros a otros niveles educativos, como Educación Secundaria Obligatoria (ESO), coincide con la vigencia y consolidación que actualmente conserva el Plan de Educación Financiera (2008-2017), aprobado durante la legislación educativa (LOE) que precede a la LOMCE. Este documento, avalado por una institución de carácter supranacional como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre cuyos vínculos con los sistemas educativos destaca la elaboración y ejecución de las pruebas que construyen el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) -que en el año 2012 incorpora por vez primera la medición de competencias de carácter financiero-, cuenta con el sustento de otras organizaciones, de carácter nacional, afines al ámbito de la economía y las finanzas, como el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), encargada de decidir que empresas se incorporan al IBEX-35, principal indicador bursátil del Estado español. Además, en la elaboración de este documento, participan otras instituciones del ámbito de los seguros (MAPFRE) y de la banca privada, como la Asociación Española de Banca (AEB), la Confederación Española de Cajas de Ahorro (CECA) y la Unión Nacional de Cooperativas de Crédito (UNACC).

El texto recoge las orientaciones que la OCDE realiza al respecto de la incorporación de los asuntos financieros en el escenario educativo. De esta manera, esta institución *"ya re-*

*comendaba en el año 2005 que la enseñanza de la educación financiera comience en la escuela y tan pronto como sea posible"* (p.17). Así, somos conscientes de que los contenidos económicos incorporan cierta transversalidad que los visibiliza, no sólo en ESO, sino también en algunas materias de Educación Primaria. No obstante, si queremos encontrar referencias explícitas al ámbito económico-financiero, debemos centrarnos en la asignatura de Economía, la cual, tal y como hemos apuntado con anterioridad, con la aplicación de la LOMCE, se imparte en el segundo ciclo de ESO, en cuarto curso. Durante nuestro estudio, hemos sido conscientes de que una significativa parte de los contenidos que se trabajan en esta asignatura, mantienen una estrecha relación con las directrices y orientaciones que contiene el documento de educación financiera al que hemos hecho referencia anteriormente. De esta manera, a través de las siguientes líneas, trataremos de evidenciar si, a raíz de la consolidación de la legislación educativa actual, los asuntos económicos que se incorporan a la etapa que precede al bachillerato (4ºcurso de ESO), constituyen un apéndice del proceso de alfabetización económica que se viene llevando a cabo en primer y segundo curso de bachillerato (con las materias de Economía y Economía de la empresa, respectivamente), o si, por el contrario, dichos contenidos se desmarcan de este proceso y se posicionan como la alfabetización financiera que, instituciones como la OCDE vienen reclamando desde hace años, con el objetivo de que ésta sea incorporada a los currícula educativos.

En una sociedad como la actual, profundamente marcada por la incidencia de políticas que sitúan a la economía neoliberal como el valor central, en la que el ser humano es concebido como un microcosmo cuyos límites quedan determinados por sus derechos individuales, derivados, a su vez, de la propiedad privada (Hernández, 2010), no es de extrañar que las propuestas de estas organizaciones mundialistas hayan prosperado significativamente, hasta convertirse en el eje que vertebra los asuntos económicos en el escenario educativo.

¿Qué economía se está enseñando? ¿Bajo qué supuestos y con qué propósitos? ¿De la mano de quién llegan estos asuntos económico-financieros a los centros educativos? ¿Qué papel juega el profesorado del área de Economía? ¿Cómo influye la escuela en la construcción de esquemas mentales de carácter económico entre las/os estudiantes?

Los siguientes hallazgos que evidencia este estudio tratan de describir y ofrecer una respuesta a estos y otros asuntos que guardan relación con la temática que nos ocupa.

## 2. Enfoque metodológico

El objetivo de esta investigación ha sido escudriñar qué contenidos de carácter financiero se incorporan en las sesiones didácticas de la asignatura de Economía, así como la incidencia de éstos en el devenir pedagógico de la labor docente durante su práctica educativa y, por ende, en la construcción de la identidad de las/os estudiantes en relación a los asuntos económico-financieros. Además, se han analizado los materiales curriculares y extracurriculares que albergan los asuntos económico-financieros, en busca de hallazgos que contribuyan a establecer esa vinculación de las orientaciones que emergen de instituciones economicistas con los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje que contempla la legislación educativa actual.

Nos hemos basado en un estudio instrumental de caso, el cual ha sido llevado a cabo en un centro de Bachillerato de carácter concertado-privado, de la comunidad autónoma andaluza, ubicado en la capital almeriense, en el Estado español. En dicho centro, se imparte por primera vez la asignatura de Economía en cuarto curso de ESO, en concordancia con las directrices que establece la consolidación y aprobación de la LOMCE. Este estudio se ha elaborado partiendo de las orientaciones con las que Stake (2007) y Simmons (2011) sostienen la singularidad, particularidad y unicidad del caso, mediante las cuales, tenemos la posibilidad de profundizar en las situaciones que hemos apuntado anteriormente.

Las técnicas de recogida de datos han sido: observación participante en el aula de Economía y en otros espacios comunes; entrevistas en profundidad a docente y estudiantes del Área de Economía y; análisis de documentos curriculares y extracurriculares. La información recogida mediante tales estrategias se ha comentado y contrastado en diversas ocasiones, mediante grupos de discusión, con las personas participantes en la investigación; un hecho que, junto al trabajo de campo y la triangulación de los métodos aludidos, avalan la credibilidad del estudio.

# 3. Resultados y discusión

*Incidencia de las políticas educativas, bajo los postulados de las instituciones economicistas, en la formación de identidades neoliberales*

La triple estructura (directrices-evaluaciones de organizaciones economicistas, legislación educativa vigente y elaboración de materiales didácticos por parte de las editoriales de texto) que pivota los contenidos y asuntos económico-financieros en el contexto escolar en el que llevamos a cabo el estudio, incide en la construcción de nociones de pensamiento económico de las/os estudiantes desde una única perspectiva, con el propósito de que éstas se adapten a los requerimientos y postulados que emergen, principalmente, de los resultados que arrojan las pruebas PISA.

Las competencias en las que PISA se centra en este aspecto inciden en esta línea que determina qué comportamiento y actitudes deben demostrar las/os estudiantes -futuras/os ciudadanas/os que ejercerán su rol de consumidoras/es en un futuro- para evitar situaciones de riesgo, tales como adquirir deudas con las entidades financieras o invertir en otros bienes y servicios que se sitúen en la tangente de la línea económica que marcan los textos, vinculados de manera constante a operaciones bancarias (como, por ejemplo, el alquiler de una vivienda). Destacan las siguientes:

- *Entender que el dinero se puede prestar o tomar prestado y las razones para cobrar o pagar intereses.*
- *Comprender el concepto de acumulación de capital, el impacto del interés compuesto sobre los ahorros y las ventajas e inconvenientes de productos de ahorro e inversión.*
- *Saber planificar para futuras compras y determinar cuánto hay que ahorrar cada mes para poder realizarlas.*
- *Comprender la importancia de ahorrar para otros objetivos a largo plazo.*

- *Reconocer la importancia de la documentación legal proporcionada al contratar un producto o servicio financiero y la importancia de comprender bien el contenido del mismo.* (Extr.ana,doc**)**.

Estas competencias se encuentran recogidas en el Plan de Educación Financiera, al cual se ha hecho referencia con anterioridad; un documento sustentando por la OCDE, que elabora la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y el Banco de España, y en el cual participan instituciones del ámbito financiero (como la Asociación Española de Banca) y de las aseguradoras privadas (por ejemplo, la Fundación Mapfre). Resulta comprensible, en este sentido, que entre los contenidos y asuntos económico-financieros de la asignatura de Economía, las/os estudiantes se familiaricen con una jerga terminológica que incorpora cuestiones relativas al ahorro, la inversión, la elaboración de una estructura de gastos y su posterior priorización en el escenario en el cual se desenvuelven. De esta forma queda recogido este aspecto en el libro de Economía con el que trabajan las/os estudiantes del centro en el que se llevó a cabo la investigación:

> *Gastos fijos obligatorios: No se pueden dejar de pagar ni variar su importe (Hipoteca, préstamos bancarios).*
>
> *Gastos variables necesarios: Los que se pueden reducir, pero no eliminar (Comida, recibos).*
>
> *Gastos innecesarios: Los que se pueden eliminar (Regalos, cine, viajes). (Extr.ana,doc).*

La naturalidad con la que este tipo de asuntos y cuestiones de carácter económico-financiero se incorporan a la dinámica pedagógica de la asignatura de Economía, busca adecuar el comportamiento humano para ajustarlo a las necesidades e intereses que emergen de las corrientes economicistas neoliberales (Torres Santomé, 2001; Riádigos Mosquera, 2015). De esta forma, el propósito de los dispositivos que atesoran el poder dominante reside en el desarrollo de subjetividades neoliberales (Alemán, 2016) a partir de las cuales modelar la figura del ser humano actual: un evolucionado *homo economicus* convertido en un empresario de sí mismo (Foucault, 2007), capaz de gestionar económica –y eficientemente- su capital, siempre y cuando se cumplan las relaciones contractuales con las entidades financieras (así lo explicitan los materiales didácticos cuando se refieren a *gastos fijos obligatorios*, como la hipoteca o los préstamos bancarios). Como sostienen Amigot Leache y Martínez Sordoni (2013, p.103), "*La racionalidad neoliberal imperante incita a cada individuo a adoptar actitudes de valorización y de capitalización, de modo que pueda competir en el mercado e incrementar sus condiciones*".

Los hallazgos obtenidos durante el estudio, se posicionan en la línea de la que emerge la alfabetización financiera que venimos argumentando. Así, más de la mitad de las/os estudiantes que acuden a clase de Economía, a los cuales, pocos días después de tratar el concepto de *ahorro* -y otros términos que subyacen de éste- se les pasó un documento escrito en el que debían establecer una priorización de gastos en su economía personal, señalaron como prioridad hacer frente a las obligaciones contractuales con las entidades financieras en el pago de la hipoteca. Por otro lado, existe convergencia de ideas en situar en último lugar los gastos en ocio, a los que las/os estudiantes definen, en la mayoría de los casos, como "*prescindibles*".

Evidentemente que, si el propósito de la OCDE, cuando elabora sus primeros informes con respecto a las *"Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness"* (OCDE, 2005), reside en facilitar la construcción de vínculos entre el sistema educativo y las instituciones financieras -cuyos intereses están claramente definidos-, somos conscientes de la significativa carga ideológica que subyace de estos asuntos, lo cual facilita que las/os estudiantes consoliden sus esquemas de pensamiento económico desde la perspectiva de los postulados del neoliberalismo, erradicando y silenciando otras corrientes y voces económicas que tratan de visualizar otro modelo de economía más humano (Sampedro & Siqueiros, 2002), fuertemente sustentado por cuestiones éticas y democráticas (Travé González, 2001). De esta forma, el término *economía* queda definido y estructurado al margen de posibles reflexiones previas por parte de las/os estudiantes:

> ***Invg.**: ¿Consideráis que se tienen en cuenta las ideas de cómo percibís la economía fuera y luego lo que habéis visto aquí dentro? ¿Esas ideas previas se han tenido en cuenta?*
>
> ***Est.1**: Yo creo que no.*
>
> ***Est.2**: No.*
>
> ***Est.3**: Porque directamente lo primero que hicimos fue darle un significado a la economía, sin tener en cuenta la opinión de los demás, ¿no? Fue el significado de economía, esa fue la base de todo. Fue el principio.*
>
> ***Invg.**: ¿Quién dio ese significado de Economía? ¿Vosotros? ¿O ya venía…?*
>
> ***Est.4**.: Ya venía en el libro.*
>
> ***Est.5**: Nos lo dijo la profesora y también estaba en el libro. En la primera página. Definición de economía.* (Extr.entr.gru.).

# 4. Conclusiones

Podemos concluir, en base a lo argumentado en este documento, que las evaluaciones externas de la OCDE y las directrices que incorpora la legislación educativa vigente (LOMCE), los materiales didácticos (principalmente, el libro de texto) con los que trabajan las/os estudiantes los asuntos económicos, conforman los vértices de un triángulo del cual emergen las relaciones de poder que condicionan el devenir pedagógico de la materia de Economía.

En el centro de este entramado se encuentra la figura del profesorado, cuya praxis queda nítidamente colonizada bajo los criterios que establecen los factores que acabamos de describir; y del alumnado, que desarrolla sus estructuras mentales con respecto a los asuntos económicos de una manera aséptica, construyendo y sustentando su mapa mental en base a respuestas binarias que se ajusten a un sistema económico que va más allá de la cosificación mediante la cual se visualiza y representa. Así, las/os estudiantes describen fenómenos económicos en el escenario escolar, pero no analizan las causas y consecuencias que éstos tienen en el contexto local y global en el que se suceden, ni elaboran reflexiones más profundas al respecto.

El escenario escolar se ha convertido en un terreno fértil en el cual, los gurús de la ideología de mercado, han esparcido sus semillas bajo el pretexto de alcanzar la estabilidad económica y financiera, nítidamente mermada debido a las prácticas, exentas de ética, que estas mismas organizaciones y entidades han venido llevando a cabo -acentuándose de manera significativa- en la última década. Es así como, en el contexto escolar, los asuntos económicos han ido enfocándose, cada vez en mayor medida, desde la óptica financiera que instituciones supranacionales, como la OCDE, y nacionales, como la CNMV y el Banco de España, han determinado.

**NOTA:** La codificación para referir las fuentes en este escrito es la siguiente: Análisis de documentos (Extr.ana.doc); Extr.entr.gru. (entrevista grupo de estudiantes); Invg. (Investigador); Est. (estudiante 1, 2, 3).

# 5. Referencias bibliográficas

Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Amigot Leache, P. & Martínez Sordoni, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120. Disponible en: http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1046- Amigot

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Hernández, D. (2010). *Revolución popular, lucha antiimperialista y socialismo bolivariano*. Caracas: Fondo Editorial Mihail Bajtin.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE núm. 307, 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

OCDE (2005). Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Recuperado de http://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf

Plan de Educación Financiera (2013-2017). Comisión Nacional del Mercado de Valores y Banco de España. Eurosistema. Recuperado de http://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion13_17.pdf

Riádigos Mosquera, C. (2015). *Justicia social y educación democrática*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla.

Sampedro, J. L., & Sequeiros, S. (2002). *El mercado y la globalización* (Vol. 103). Destino.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Travé Gónzalez, G. (2001). *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Madrid: Síntesis.

# Modalidades organizativas de escolarización como itinerarios que mantienen la exclusión social de las personas con discapacidad

Artiles-Rodríguez, Josué; Rodríguez-Pulido, Josefa; Aguiar-Perera, Victoria; Alamo-Bolaños, Arminda; y Bolaños-Paz, Gemma [1]
*ULPGC. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. c/ Santa Juana de Arco, 1-Las Palmas-35004*

**Resumen**

La inclusión social de las personas con discapacidad depende, en gran medida, de las experiencias que han tenido en el proceso educativo. En muchos casos, las modalidades organizativas que dan respuesta a este colectivo están diseñadas bajo un enfoque segregador que no da la respuesta adecuada para la posterior inclusión y participación social de estas personas. Una alternativa a estos modelos se encuentra en el aula de educación especial en el centro ordinario, o los centros de educación especial, que permite una escolarización del alumnado con discapacidad. En estas modalidades se da una atención individualizada, pero se da una escasa participación. Presentamos los itinerarios que pueden seguir este colectivo de personas en riesgo de exclusión social en la educación obligatoria.

*Palabras Clave:* exclusión social; modalidades organizativas; personas con discapacidad; ciudadanía participativa; aula de educación especial; inclusión educativa.

**Abstract**

The social inclusion of people with disabilities depends to a large extent on the experiences they have had in the educational process. In many cases, the organizational forms that respond to this group are designed with a segregating approach that does not respond adequately to the subsequent inclusion and social participation of these people. An alternative to these models is in the special education classroom in the ordinary center, or special education centers, which allow a schooling of students with disabilities. In these modalities a personalized attention is given but there is little participation. We present the itineraries that can follow this group of people at risk of social exclusion.

*Keywords: Social exclusion; People with disabilities; Participatory citizenship; Special education classroom; Educational inclusion.*

1 Autora para correspondencia: Arminda Alamo
Correo electrónico: arminda.alamo@ulpgc.es

# 1. Introducción

Después de la inhumana época donde se llegaba a matar a los niños que presentaban alguna discapacidad, cuyos motivos iban desde la deshonra de la familia a motivos religiosos, se inició la institucionalización de estas personas hacia los siglos XVII y XVIII en base a una hiperclasificación de las deficiencias, con la finalidad de homogeneizar a grupos de personas para darles una respuesta institucional con un carácter totalmente asistencialista (Fuentes, 2005). El aislamiento de estas personas estaba destinado a evitar el contagio de sus discapacidades a otros niños y niñas por lo que la segregación estuvo justificada durante los siglos posteriores.

En el comienzo del siglo XX la clasificación seguía teniendo una gran importancia para las personas con discapacidad o algún tipo de deficiencia y el diagnóstico tenía consecuencias sociales trascendentales ya que estaba destinada a segregar a los niños que iban a ingresar en instituciones de educación especial o a sacar alumnos del sistema ordinario (Garanto, 1997).

A mitad de la década de 1920 se había reducido la idea del contagio, pero se seguía defendiendo la segregación de las personas con discapacidad intelectual con el objetivo de "protegerlos" y enseñarles contenidos acordes a sus capacidades, además de preservar al resto del alumnado del sistema ordinario de distracciones y retrasos en sus clases (Grossberg, 2011).

Hacia finales del siglo XX los centros de educación especial siguieron siendo espacios específicos donde se escolarizaba al alumnado con discapacidad intelectual, física o sensorial y continuaban sirviendo para reforzar y legitimar, aún más si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas (Torres, 2008:89). En el último cuarto del siglo XX, las reformas por la integración dieron un cambio de dirección trascendente en cuanto a derechos educativos del alumnado siendo el resultado de la presión ejercida por numerosos movimientos que reclamaban una respuesta para diversos colectivos en situación de marginación (Parrilla, 2002). En esa fase de reformas integradoras se consiguió la igualdad de oportunidades para la educación de diversos grupos de población, aunque, esa igualdad se limitó al acceso a la educación, pero no garantizó la respuesta educativa adecuada a las necesidades individuales del alumnado.

Para Arroyo (2013), desde el contexto educativo debe considerarse la diversidad como algo enriquecedor, siendo una característica que define al ser humano, que permite a los centros formar a su alumnado para vivir en una sociedad dinámica y heterogénea.

> Debemos de ser conscientes de que el cambio al que se está llamando a la sociedad y a la escuela no viene sólo motivado por la llegada de personas de diferentes países y con diferentes lenguas, sino que estamos ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales. (p.146)

En todo caso, se trata de dar valor a las características de las distintas personas tratando de dar cabida al logro de las metas de todos y cada uno de los alumnos. La diversi-

dad sería el reconocimiento de las diferencias, valorando la aceptación del otro como parte de un mismo grupo, sin que el término se entienda como negación, discriminación o exclusión (Vilar, 2009).

## 2. Itinerarios para dar respuesta a la participación educativa de las personas con discapacidad

Los itinerarios que pueden seguir las personas con discapacidad se alejan de los postulados del respeto a la diversidad. En la actualidad, el modelo mixto de escolarización trata de dar respuesta al alumnado que presenta discapacidad, a través de diferentes modalidades que pueden ser revisadas para situar al alumnado, de manera que obtenga la opción más adecuada. Las alternativas de escolarización del alumnado, en este modelo mixto, pueden darse en un centro específico, en un centro ordinario, de manera combinada entre ambos centros o en un aula de educación especial inserta en centro ordinario (Carbonell, 2009). Aun así, como veremos a continuación, dichos itinerarios fomentan una continuidad de modelos anteriores.

### *2.1. El centro de Educación especial*

Durante el transcurso de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, una serie de factores dio lugar al cambio en la escolarización de las personas con discapacidad en algunos países de Europa. Por un lado, los grandes movimientos migratorios y cambios en las condiciones laborales que había traído consigo la revolución industrial y, por otro, el establecimiento de la enseñanza obligatoria, que expuso el problema complejo de la educación de las personas con discapacidades. Con el tiempo, todo ello dio lugar a la aparición de un sistema educativo dual con una red de centros ordinarios y un sistema paralelo de centros de educación especial (Lozano, 2007).

Los centros de educación especial han sido los que menos atención han recibido de las Administraciones educativas debido a su vinculación histórica con instituciones de ámbito religioso o privado, las cuales han tenido, como norma general, un carácter asistencial que ha ido progresando hacia criterios de igualdad, derechos y oportunidades. Estos centros han ido desapareciendo a favor de otras modalidades de escolarización, aunque se siguen manteniendo para el alumnado con discapacidad (Carro, 1993).

En la actualidad, los centros de educación especial conforman un contexto específico en el que se proporciona la atención educativa a determinados colectivos de alumnado que poseen características diferenciadas. El alumnado que asiste a esos centros tiene limitaciones para escolarizarse en centros ordinarios (Cabrerizo y Rubio, 2007).

Para Ruiz (2007), el centro de educación especial supone estar en el extremo opuesto a la inclusión y, aunque señala que ha sido un recurso de escolarización muy utilizado, no debería convertirse en la modalidad preferente de escolarización. El ingreso en centros de educación especial permitió el comienzo de la consideración de las personas con discapacidad como sujetos merecedores de educación, pero, matiza, en la actualidad deberíamos luchar por modalidades que favoreciesen más la inclusión.

A pesar del carácter segregador de esta modalidad de escolarización, el rol que juegan estos centros no debe ser el de escuelas que están en eterna disputa contra la inclusión, puesto que son una alternativa y un apoyo necesarios para la escolarización del alumnado mientras se plantean cambios graduales en el sistema educativo a favor de la inclusión y respuesta hacia este colectivo (Echeita, 2006). La lucha a favor de la integración y, posteriormente la inclusión, revirtió en un esfuerzo concentrado de las administraciones educativas en la escolarización del alumnado en la red de centros ordinarios. Esto conllevó a profundizar en la exclusión de aquel alumnado que, por sus características individuales, ha tenido que quedar en los centros de educación especial.

## *2.2. El modelo de escolarización combinada*

La escolarización del alumnado con discapacidad en centros de educación especial solo se lleva a cabo cuando sus necesidades no pueden ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (Dettori, 2009).

Una de las acciones que se lleva a cabo es la modalidad de escolarización combinada que Hegarty y Pocklington (1989) definen como una forma organizativa para la integración del alumnado, que consiste en compartir la escolarización en dos centros educativos distintos. En el centro de educación especial recibirá la formación conforme un currículo y visitará, de manera regular, un centro ordinario para llevar a cabo actividades de carácter social, extraescolar o recreativas.

La escolarización combinada es una modalidad doble, en la que el alumnado acude unos días, o sesiones, a un centro ordinario y, el resto del tiempo al centro específico. Aunque no es lo normal puede darse el caso contrario, siendo el centro de referencia el centro ordinario y realizándose algunas sesiones en el centro específico (García, 2009). Esta modalidad surge con el doble objetivo de minimizar la segregación del alumnado en el centro específico y de dar respuesta a las necesidades del alumnado que no van a ser atendidas en los centros ordinarios por la falta de recursos.

Este modelo de escolarización es un sistema donde el alumnado está compartido entre dos centros, siendo uno de ellos ordinario y otro específico. Si a un niño, tenga o no discapacidad, le cuesta adaptarse a un centro, tendrá más dificultades para acomodarse a dos centros distintos, siendo menos idónea que otras modalidades (Ruiz, 2007).

Por otra parte, es una modalidad que requiere de una excelente coordinación entre los profesionales de ambos centros que trabajan con un mismo alumno para que el proceso educativo se lleve a cabo de manera eficaz.

## *2.3. El aula de educación especial en centro ordinario*

Para Ruiz (2007), esta modalidad de escolarización comenzó a darse en la década de los ochenta, donde se empezaron a crear aulas de educación en centros ordinarios en las poblaciones alejadas de las grandes ciudades, o muy lejanas a centros de educación especial. De esta manera se generaba un recurso específico, dentro de un colegio ordina-

rio, para dar respuesta al alumnado con discapacidad y, a la vez, permitía que pudiesen compartir algunas actividades con el resto de compañeros del centro, como recreos y momentos de descanso, excursiones, actividades extraescolares o complementarias e, incluso, algunas materias con contenido curricular.

Que exista un aula de educación especial en el centro ordinario no supone que las prácticas que se den sean inclusivas, o se realicen interacciones periódicas entre el alumnado del aula de educación especial y el resto de compañeros del centro. El lugar donde se establezcan las instalaciones del aula de educación especial forma parte de una estrategia para fomentar la interacción en espacios y tiempos comunes con el resto de personas del centro. Si el aula se ubica en un lugar apartado, de poco tránsito, donde el alumnado permanezca apartado, no permitirá las relaciones con otros compañeros ni será visible para la comunidad educativa (Ramírez, 2010).

El aula de educación especial en centro ordinario permite la adaptación de los recursos del centro ordinario y se aleja de las posibles limitaciones de interacción de los centros de educación especial. Aun así, Alemán (2008) también resalta una serie de inconvenientes de este tipo de aulas como puede ser: la posibilidad de recibir términos despectivos hacia el aula y sus integrantes, o que las aulas estén aisladas en cuanto a la ubicación o a las actividades.

## *2.4. El aula ordinaria*

La forma de atender en el aula a la diversidad del alumnado exige que se lleven a cabo actividades que fomenten la cooperación, limitando procesos de enseñanza y aprendizaje individualista o de corte competitivo. Por ello, el aula debe romper su estructura tradicional donde cada alumno trabaja solo en su mesa y es atendido individualmente por los docentes por otra, donde el alumnado esté en contacto con el resto de los compañeros, interactúe a la hora de realizar las tareas y el docente pueda trabajar transversalmente los valores de tolerancia, respeto y convivencia para alcanzar metas comunes (Pujolàs, 2012).

El aula tradicional está organizada para dar respuesta a las necesidades de la mayoría del alumnado sin tener en cuenta la idoneidad para otros colectivos que deben ajustarse a lo que ha sido planificado para esa mayoría. Por lo tanto, el profesorado debe garantizar que realmente se estructuren los procesos del aula para acoger a la diversidad del alumnado y coordinarse con el equipo docente para acomodar ese espacio y el centro para todo el alumnado (Arnaiz, 1996).

Es necesario una transformación para que el aula que recibe a toda la diversidad del alumnado pueda dar respuesta al alumnado con discapacidad. Además de los recursos y el personal necesario es indispensable un cambio actitudinal hacia este colectivo. Es decir, se requiere de una cultura inclusiva en los centros de modo que todo el profesorado se implique en un proyecto que permita a las personas con discapacidad intelectual ocupar los espacios que, por derecho, le corresponden.

## 3. Conclusiones

La inclusión no es sinónimo de reinserción de los grupos con demandas específicas educativas, sino que se adentra en un terreno más amplio, más allá de lo que entendíamos por integración. Coincidimos con Barton (2009) en que se debe entender a la educación inclusiva no como un concepto finalista sino como un medio con el cual se logre el objetivo prioritario de asimilación y entendimiento, tanto en teoría como en práctica, de un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva.

Si el reto de la integración consistió en desafiar las prácticas segregacionistas de la educación especial, estableciendo un referente para el acceso a la normalización de un gran número de alumnos, la educación inclusiva debe avanzar más allá con el objeto de aunar los esfuerzos teóricos con el trabajo de los educadores en las políticas de los centros y, en especial, en los procesos que se llevan a cabo en el aula.

En esos procesos, las relaciones que mantiene el alumnado con el profesorado y con sus propios compañeros, configuran un escenario que puede facilitar los procesos de inclusión en función de un clima positivo de aula donde se fomenten valores de participación y respeto a las características individuales de todos los participantes.

## 4. Referencias

Alemán, D. (2008). *Estudio sobre las ventajas e inconvenientes que presentan las aulas enclave en relación con los centros específicos*. Recuperado en http://hdl.han dle.net/10 553/3174

Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.

Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, (349), 137-152.

Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Pearson.

Carbonell, R. (2009). *Educación especial en Europa*. Valencia: Márgenes.

Carro, L. (1993). Estrategias de investigación acción para la Educación Especial en Centros Específicos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (17), 117-124.

Dettori, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 67-78.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin excusiones*. Madrid: Narcea.

Fuentes, A. (2005). Estudio de la trayectoria y situación actual de la legislación, la teoría y la práctica de la educación especial en España y Portugal. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (12), 123-132.

Garanto, J. (1997). Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico. *Educar, 21*, 85-103.

García, J. (2008) Aulas Inclusivas. *Bordón*, 60(4), 89-105.

García, L Y Aldana, G. (2009). Cultura escolar: un elemento impensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, (19), 116-125.

Grossberg, M. (2011) From feeble-minded to mentally retarded: child protection and the changing place of disabled children in the mid-twentieth century United States, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47 (6), 729-747.

Hegarty, S. y Pocklington, K. (1989). *Programas de integración: Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid. M.E.C.

Lozano, J. (2007). *Educar en la diversidad*. Barcelona. Editorial Davinci.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, (327), 11-29.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Ramírez, C. (2010). ¿Cómo se organiza la enseñanza en un centro específico o aula específica de educación especial? Temas para la educación: *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (8). Recuperado en http://www 2.fe.ccoo .es/Andalucía /docu/p5sd7182.pdf.

Ruiz, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 24, 2-13.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 83-110.

Vilar, M. (2009). La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades. *Sociedad y Discurso*, AAU, (16), 102-118.

# Uso de dilemas morales en la formación ciudadana

María Trinidad Gómez Martínez, Rafael Iván Rodríguez Suárez
*Unisangil (Fundación Universitaria de San Gil), Colombia, mgomez@unisangil.edu.co*

**Resumen**

El presente trabajo da cuenta de una experiencia de investigación sobre el uso de dilemas morales en la formación ciudadana, en el marco de un programa que tiene por objetivo general desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas en establecimientos educativos de la provincia de Guanentá, Santander, Colombia y que se compone de cuatro proyectos que se llevarán a cabo durante 36 meses, entre marzo de 2015 y marzo de 2018. Se utiliza la metodología de la investigación acción participativa, por permitir hacer el estudio en el contexto general de actuación de los educadores, desde una perspectiva inductiva y con la utilización de un lenguaje más cercano a los participantes (García Llamas, citado por Pérez et al 2012). Expondremos los referentes teóricos sobre dilemas morales como dispositivo didáctico que permite el razonamiento moral de los estudiantes, luego daremos cuenta de un conjunto de disposiciones, condición para los procesos de mediación y que tienen que ver con la necesidad de revaluar paradigmas con los que se actúa en el aula, necesidad de construir conocimiento en forma conjunta y la disposición para involucrar a los estudiantes en procesos meta-cognitivos; seguidamente presentaremos la secuencia didáctica construida participativamente con los educadores.

*Palabras clave:* dilemas morales; mediación; didáctica.

**Abstract**

This paper reports on a research experience on the use of moral dilemmas in citizen education, on the framework of a program whose general objective is to develop strategies and didactic orientations for citizen educating in schools in the province of Guanentá, Santander, Colombia and is composed of four projects that have been carried out during 36 months between March 2015 and March 2018. The methodology of the participatory action research is used, because it allows to make the study in the general context of action of educators, from an inductive perspective and with the use of language that is closer to the participants (García Llamas, cited by Pérez et al 2012). We will expose the theoretical references on moral dilemmas as a didactic device that allows the moral reasoning of the students, then we will give account of a set of dispositions, condition for the processes of mediation and that have to do with the necessity to reevaluate paradigms with which acts in the classroom, the need to build knowledge together and the willingness to involve students in metacognitive processes; then we will present the didactic sequence constructed with the educators.

*Keywords:* moral dilemmas; mediation; didactic.

# 1. Introducción

Daremos cuenta de una parte de los resultados del proyecto de investigación titulado: Diseño e implementación de una estrategia didáctica para la apropiación de dilemas morales con apoyo en las TIC en la provincia de Guanentá, Santander, Colombia. El proyecto se preguntó por ¿Cuál sería una estrategia didáctica para la apropiación de dilemas morales con apoyo en las TIC en Básica Secundaria y Media de la provincia de Guanentá?, y se desarrolló con la metodología de Investigación Acción Participativa, por permitir hacer el estudio en el contexto general de actuación de los educadores, desde una perspectiva inductiva y con la utilización de un lenguaje más cercano a los participantes (García Llamas, citado por Pérez et al 2012).

Expondremos en forma sucinta los referentes teóricos sobre dilemas morales como un dispositivo didáctico que permite el razonamiento moral de los estudiantes, luego daremos cuenta de un conjunto de disposiciones, condición para los procesos de mediación y que tienen que ver con la necesidad de revaluar paradigmas con los que se actúa en el aula, necesidad de construir conocimiento en forma conjunta y la disposición para involucrar a los estudiantes en procesos metacognitivos; seguidamente presentaremos la secuencia didáctica construida participativamente con los educadores.

# 2. Desarrollo

## *2.1. Marco teórico: La Formación en ciudadanía como referente*

La formación ciudadana constituye en uno de los retos que en la actualidad compromete a diversos actores de las comunidades educativas y de la sociedad, en general.

En esta tarea ha existido un compromiso del sistema educativo colombiano que, a través de diversas iniciativas, ha buscado generar efectos favorables en el desarrollo de competencias ciudadanas en los diferentes niveles de formación. Muestra de ello es la promulgación de los estándares de competencias ciudadanas en el año 2010 y su implementación como parte integral de los currículos en las instituciones educativas. Estos esfuerzos se articulan con iniciativas de naturaleza similar: la Ley 1620[1] del 2013 y la Cátedra de la paz[2]. Pero, cabe aquí plantear algunas preguntas: ¿Qué se entiende por formación ciudadana?, ¿Qué condiciones son necesarias y convenientes para su mediación? y ¿Qué metodologías y estrategias didácticas favorecen su desarrollo?

Ruiz y Chaux (2005) entienden que la formación ciudadana requiere encaminar los esfuerzos pedagógicos hacia la formación de un sentido de responsabilidad a partir del

1 Por medio de la Ley 1620 se reglamentó en el año 2013 el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar.

2 La ley 1732 reglamenta en Colombia la Cátedra de la Paz, de modo que todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre de 2015.

cual el estudiante descubre la importancia de cumplir acuerdos y de asumir las consecuencias individual y socialmente. Pero más allá de esto se trata de formar el juicio moral como una posibilidad de ser ciudadanos competentes.

## *¿Por qué hablar de dilemas morales?*

Favorecer el avance del sujeto en términos de razonamiento moral (León, Patiño, Buitrago, Arias y Meza, 2010), constituye uno de los ejes de la formación en ciudadanía y los dilemas morales parecen ser un dispositivo adecuado para ello. Bermúdez, A. y Jaramillo, R. (2000) explican que:

> Un dilema es una breve historia sobre un personaje que enfrenta una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir. Aquella que tome involucra aspectos importantes de su vida, pero también puede afectar a otras personas. Por esta razón el personaje debe tomar una decisión que sea buena, correcta o justa consigo mismo y con los demás que se verán afectados por ella, de allí que deba enfrentarse a una situación *moral*. (p. 35)

En efecto Kohlberg (2008) explica que los dilemas morales tratan de evaluar la capacidad de razonamiento moral mediante la presentación de situaciones hipotéticas en un contexto remoto, partir de estas percepciones sobre el uso planificado de un recurso, se desplegarán toda una serie de aplicaciones del dispositivo que, han validado el uso de los dilemas morales como medio para favorecer la incidencia sobre la dimensión moral de los seres humanos.

## *2.2. Planteamiento del problema*

El proyecto de investigación del cual socializaremos algunos hallazgos pedagógicos, se realizó con la participación de 24 docentes del mismo número de instituciones educativas de la provincia de Guanenta, Santander, Colombia. Corresponde a un ejercicio de Investigación Acción Participativa, que buscó una metodología para abordar los retos propios de los dilemas morales (análisis, reflexión, discusión, pensamiento crítico y desarrollo del juicio moral) e indagó sobre ¿Cuál sería una estrategia didáctica para la apropiación de dilemas morales con apoyo en las TIC en Básica Secundaria y Media de la provincia de Guanentá?

## *2.3. Método*

El proyecto utilizó la metodología de Investigación Acción Participativa y tuvo como objetivos: diseñar, implementar y validar una estrategia didáctica para la apropiación de dilemas morales, y se desarrolló en cinco fases: en la primera se construyó el diseño metodológico de una secuencia didáctica, en la segunda se seleccionaron y construyeron los textos sobre dilemas morales, en la tercera se llevó a cabo la producción de recursos multimediales, en la cuarta se implementó la estrategia y en la quinta se produjo la evaluación y afinamiento de la estrategia didáctica.

En esta ponencia daremos cuenta de las reflexiones sobre las disposiciones para la mediación y la secuencia didáctica implementada.

# 3. Resultados y Reflexiones

## *3.1. De las disposiciones del maestro mediador de dilemas morales*

Se ha evidenciado que los maestros que han aplicado el recurso de dilemas morales asumen diversas actitudes pedagógicas, algunas de ellas parecen ser más pertinentes y con esta observación orientada por el propósito que persigue la aplicación de dilemas morales en el aula, se pueden reconocer algunas disposiciones que le facilitan al maestro avanzar en la intención de lograr la autonomía moral en los estudiantes.

A continuación, se detallan algunos de esas disposiciones del mediador confeccionadas en forma participativa, en este ejercicio de investigación.

### *a) Disposición para revaluar paradigmas con los que se actúa en el aula*

Esta disposición tiene que ver con el reconocimiento y reflexión crítica sobre los paradigmas que, de manera consciente o inconsciente son aceptados por los docentes y que necesitan ser transformados. Morín (2001) se refiere al conformismo intelectual y cognitivo, que tiene como causa el obrar a partir de ciertos paradigmas (p.27). Esta disposición a descentrar el protagonismo de los discursos y prácticas imperantes para explorar nuevas formas de entender y actuar en la realidad, se consideran a continuación:

***De la concepción de un sujeto pasivo a un sujeto activo:*** Los textos de los dilemas morales se caracterizar por motivar a la simulación de la toma de una decisión, es decir que mueve a la participación en cierta construcción de texto por parte del sujeto que lee. En algunos casos se encuentra la tendencia a influir en la decisión que podrían tomar los lectores (consideración de un sujeto pasivo), en otros se encuentra una búsqueda permanente por motivar la conversación, la argumentación y el pensamiento crítico en los estudiantes (consideración de un sujeto activo). Se requiere creer en los conocimientos de los estudiantes, mover sus argumentos a partir de preguntas genuinas y provocadoras, mover sus esquemas cognitivos, sus emociones y sentimientos; es decir contar con ellos como sujetos activos.

***De la enseñanza de conceptos moral y cívica al desarrollo de las competencias:*** el maestro que emprende el proyecto de aplicación de dilemas morales se enfrenta a la necesidad de cambiar la tendencia de ofrecer conceptos sobre moral y cívica, para dedicar todo su esfuerzo a orientar la generación de manifestaciones de pensamiento crítico, reflexión, capacidad argumentativa y deliberativa.

***De la dicotomía a la complejidad:*** Aparentemente se podría pensar que el uso de los dilemas como dispositivo pedagógico insinuara el llevar a los estudiantes a decidir por una opción, puesto que en los dilemas se presenta una disyuntiva. Cuando esto ocurre en la cotidianidad pedagógica simplemente se lleva a los estudiantes a votar por una de

las opciones con la premisa de la existencia de los absolutos (blanco - negro, útil e inútil, A o B), sin admitir matices. En lo que se ha observado, el uso de los dilemas requiere de una disposición a la búsqueda de nuevas fuentes de información percepción de matices, generación de alternativas, búsqueda de otros conocimientos que complejicen y enriquezcan la inclinación por una de las opciones que ofrece el dilema.

***De la lectura mecánica a la compresión lectora:*** El tratamiento de los dilemas morales exige una disposición de los maestros para orientar a la comprensión lectora y evitar en todos los casos la lectura mecánica por parte de los educandos. Cuando se permite una lectura mecánica de este recurso, los estudiantes responden con arreglo al deber ser, a la norma moral establecida, al sentido común. Cuando se orienta la comprensión los estudiantes elaboran analogías, hipótesis, ejemplifican, conectan la vida real con los planteamientos del dilema, contextualizan, recrean alternativas, buscan información, formulan nuevas preguntas; todo lo anterior orienta a la comprensión lectora.

***Del uso del tablero y la tiza, al uso de las Tic y las diversas formas de interactividad.*** Los dilemas morales como recurso pedagógico al presentar una encrucijada en la que se invita a tomar una decisión, brindan una posibilidad de participar desde la formulación de opiniones y argumentos, y lo que se pudo observar en el trabajo de los maestros es que cuando lograron implicarse e implicar a los estudiantes mediante el uso de redes virtuales, se tiende a eliminar los modelos autoritarios y jerárquicos en la relación maestro-estudiante, estudiante-estudiante y las opiniones y argumentos resultan más genuinos que los emitidos en el aula presencial. De otra parte, la presentación de los dilemas en multimedia, genera expectativa y curiosidad, y la utilización de un mayor número de sentidos permiten una mayor motivación en el proceso.

## *b) Disposición para la construcción conjunta de conocimientos basados en la cotidianidad pedagógica*

Esta disposición pone en juego los conocimientos construidos por el maestro, los conocimientos elaborados en las distintas áreas curriculares y los conocimientos construidos por los estudiantes. ¿Cómo construir significados comunes? Parece necesario que estudiantes y maestros pongan en juego habilidades de negociación para establecer posturas proactivas que permitan la construcción conjunta de conocimientos, importantes y significativos. En el desarrollo de los dilemas esto ocurre cuando el docente orienta la búsqueda sistemática de más información para complejizar el proceso, orienta a la extrapolación de conocimientos de los casos simulados, estimula los procesos cognitivos superiores y la reflexión individual y colectiva sobre lo que está ocurriendo con el aprendizaje.

## *c) Disposición para comprender la comprensión de la comprensión que hacen los estudiantes de sus procesos:*

Pareciera enredado el asunto; simplemente se hace referencia con esto a los procesos de metacognición que requieren reconocer al sujeto como el constructor activo de conoci-

miento y reconstructor de los diferentes contenidos con los que se enfrenta (comprender la comprensión). Comprender implica considerar al estudiante holísticamente como persona y no como una máquina cognitiva de aprendizaje, (Avendaño y Parada. 2013).

En lo observado en el proceso de investigación, el desarrollo de los dilemas morales como dispositivo pedagógico facilita al maestro evidenciar los procesos cognitivos, emocionales y comunicativos que el estudiante experimenta y que se reflejan en la opinión, la argumentación, el auto reconocimiento y la auto-rreflexión, los cuales son desarrollados por los estudiantes cuando el maestro los implica en el proceso.

## 4. La estrategia propuesta

La propuesta la componen las disposiciones de las cuales ya se ha hecho mención, que conllevan a una mediación por parte del maestro; los dilemas morales y la secuencia didáctica que orienta el proceso. A continuación, se hará referencia a los principales momentos de la secuencia didáctica.

*La presentación del dilema en formatos digitales.*

En cada una de las sesiones se presenta un dilema moral llevado a formato digital.

*Trabajo individual y colectivo para analizar alternativas.*

Cada estudiante en forma individual y preferiblemente por escrito plantea la alternativa que más le ha llamado la atención y describe el porqué; luego un trabajo colectivo (Andrade, 2008) para analizar consecuencias de cada una de las alternativas.

*Ampliación del dilema para buscar más información.*

Generalmente, esta sesión representa un trabajo personal (fuera del aula) en el que cada estudiante busca información en diferentes fuentes, sean estas primarias o secundarias, escritas o verbales, en la internet o en diferentes bases de datos. En otra sesión se socializa la información recopilada y se determina de qué manera complementa, complejiza, modifica o clarifica las alternativas escogidas.

*Toma de decisión (trabajo individual).*

Cada estudiante le da a conocer al docente la alternativa elegida de manera privada y anónima. Los estudiantes que deseen, en forma libre y espontánea, dan a conocer al grupo la alternativa que eligieron y la argumentación que lo soporta. En este momento es cuando el maestro empieza a valorar la profundización y autonomía que se ha logrado durante el proceso.

*Reflexión individual y grupal.*

Es un momento crucial porque los estudiantes realizan un discernimiento del proceso llevado, pensado en sus motivaciones, maneras de sentir, afectos y razonamientos. El sentimiento de capacidad se hace presente al reconocer los conocimientos en instrumentos intelectuales y sus potenciales de aprendizaje.

## 4. Conclusiones

Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, los dilemas morales, el maestro mediador y la estrategia didáctica, se conjugan como una fórmula que, lejos de ser infalible, contribuye al proceso de educación ciudadana. El valor del dispositivo de dilemas morales reside en la posibilidad de reconocer y anticipar el efecto que pueden tener los actos propios en la vida de los demás, proponen una reflexión ética que pone de manifiesto el valor de lo humano como principio superior en la vida en sociedad y, a partir de esa premisa, vincula situaciones concretas de la realidad contextual. Pero los dilemas morales no tienen un efecto educativo por sí solo, se necesita de un maestro mediador dispuesto a realizar los cambios pedagógicos necesarios para aprender y a la vez desaprender; incorporar y abandonar; en últimas, asumir nuevas formas de encuentro con sus estudiantes. Por último, la estrategia didáctica le permite actuar con un plan acorde al recurso específico de los dilemas morales con los que se pretende el desarrollo de juicio moral en los estudiantes.

## 5. Referencias

Avedaño, W. R., Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento cognitiva. *Educ.* Vol. 16, No. 1, pp. 159-174.

Andrade, A. (2008). El diálogo en el aula como ejercicio de construcción de un espacio compartido. *Revista DIDAC: Educación para la paz y los derechos humanos*. Ed. Nueva época. Nro. 51. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Bermúdez, A. y Jaramillo, R. (2000), *El análisis de dilemas morales una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá.

Kohlberg, L; Power, F y Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa

Ley 1620 del 2013. Congreso nacional de la República de Colombia. Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo de 2013. Bogotá. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ley 1732 del 2014. Congreso nacional de la república de Colombia. Diario oficial del 1 de septiembre del 2014. Disponible en http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf

León, O., Patiño, F., Buitrago, M., Arias J. y Meza, B. (2010). Uso de dilemas morales en la formación de la conciencia moral. *Hallazgos, 13*, pp. 167-180. Disponible: http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1751/1899

Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro. Unesco, Bogotá.

Pérez Juste, R., Galán González, A., & Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación* Madrid: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Ruiz, A. y Cháux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional – República de Colombia.

# Repensar el concepto de ciudadanía desde la pedagogía feminista para la inclusión de las diversidades en la formación del profesorado

Irene Martínez[1], Francisco Javier Ramos[2], Pablo Sánchez[2], Montserrat Blanco[3]

[1] *Facultad de Ciencias Sociales, Talavera de la Reina, España, Departamento Pedagogía*

[2] *Facultad de Educación Cuenca, España, Departamento Pedagogía*

[3] *Facultad de Educación Ciudad Real, España, Departamento Pedagogía*

**Resumen**

Este trabajo tiene como finalidad repensar el concepto de ciudadanía rompiendo con las estructuras normativas impuestas (patriarcales, coloniales, clasistas...) con el fin de atender a las nuevas demandas y retos de las sociedades plurales en cuanto a diversidades. Partimos de las evidencias que señalan las desigualdades sociales (locales y globales) como un problema de nuestras sociedades y la socialización de éstas a través de la educación (formal y no formal) como un ámbito de incidencia para la transformación. Un ejemplo de este aspecto lo encontramos en la normalización de las violencias machistas. Siguiendo una metodología cualitativa y emancipadora realizamos una revisión teórica del concepto de ciudadanía a partir de un análisis bibliográfico y discusión narrativa tomando como referencia criterios referidos a: ciudadanías alternativas, voces de los Sures, epistemología postcoloniales y feminismos. Como propuesta se sientan las bases de construcción de un marco teórico dentro de las pedagogías feministas para una formación del profesorado en ciudadanías transformadoras e inclusivas de las diversidades. La clave de esta propuesta se incardina en la interseccionalidad de los círculos de opresión, el empoderamiento de las ciudadanas y los ciudadanos, la participación comunitaria y la pedagogía como práctica de libertad y de derechos.

*Palabras clave:* Ciudadanía; Profesorado; Postcolonial; Feminismo; Educación

**Abstract**

This paper aims to contribute to rethinking the concept of citizenship that breaks with the imposed normative structures (patriarchal, colonial, class ...) in order to resolve the challenges of plural societies in terms of diversity. We start, with the evidences about social inequalities (local and global) as a problem of our societies and the socialization of these through the education (in formal and informal ways). An example of this is found in the normalization of sexist violence. Following a qualitative and emancipatory

methodology we carry out a bibliographical revision and narrative discussion around the topic of the citizenships taking as reference the voices of the South and the Postcolonial Feminist. As a proposal, this paper presents the theoretical bases for teacher training to get a transformative and inclusive citizenships. This proposal tries to intersect the circles of oppression, the empowerment of citizens, the community participation and the pedagogy as a practice of freedom and rights.

*Keywords:* Citizenship; Teacher; Postcolonial; Feminism; Education.

# 1. Introducción

Decía Bell Hooks (2000) que el feminismo es para todo el mundo. Así en este texto se busca redefinir el concepto de ciudadanía desde la discusión feminista, más concretamente desde las pedagogías feministas y postcoloniales. Éstas buscan generar lugares comunes de reflexión y acción como aporte a la emancipación y transformación social cuestionando los constructos dominantes en torno a los derechos, la violencia, las estructuras de poder…

Esta comunicación pretende reivindicar y resignificar el concepto de ciudadanía desde las pedagogías feministas, aspecto necesario para hablar de una ciudadanía inclusiva, del cuestionamiento de las ideas hegemónicas, de procesos de construcción colectiva, de reinterpretación de identidades individuales y grupales, locales y globales, de la reinvención de los poderes y de la subversión de los mecanismos de exclusión.

Como marca definitoria de la ciudadanía global de las últimas décadas (De Paz, 2013) se reivindica un modelo de ciudadanía comprometido activamente con la construcción de un mundo más equitativo y sostenible donde se hace hincapié en la participación, el compromiso, la toma de conciencia de derechos y deberes, la reflexión crítica y la inclusión de diversidades. El conflicto aparece al verificar que nuestras realidades sociales vienen marcadas por la reproducción y normalización de las desigualdades sociales, especialmente aquellas por razones de género, de clase, de etnia… donde interseccionan las diferentes opresiones y se construye de manera binaria, y por oposición al poder (Norte vs Sur; rico vs pobre; hombre vs mujer...). El problema es doble pues el conocimiento dominante, en palabras de Mignolo (2011), nos presenta un mundo en el que se invisibilizan las injusticias estructurales, ya que se insiste en estudiar los síntomas de estas injusticias, obviando las causas y despreciando otros saberes y conocimientos. Es decir, se tiene una visión parcial del mundo dejando invisibilizados a los saberes fronterizos, del Sur, de las mujeres, del campesinado, etc.

Ante estas lógicas del poder, siguiendo a Bourdieu (2000), los feminismos son de gran ayuda para repensar las desigualdades (sexismo, capitalismo, racismo, colonialismo...) que anulan el desarrollo libre de los pueblos y personas. Por ello, este escrito persigue una doble finalidad: A) revisar el concepto de ciudadanía tradicional desde las pedagogías feministas haciendo confluir las teorías postcoloniales y contrahegemónicas y; B) proponer la formación de profesionales de la educación desde las pedagogías feministas como elemento transformador.

En los aspectos metodológicos se opta por un paradigma cualitativo y emancipador tratando de superar las barreras marcadas por el pensamiento occidental y patriarcal. Para ello, realizamos una revisión teórica y discusión narrativa del concepto de ciudadanía desde una perspectiva feminista tomando como referencia criterios referidos a: ciudadanías alternativas, voces de los Sures, epistemología postcolonial, feminismos y pedagogías críticas. En análisis reflexivo realizado recoge tanto la discusión en torno al concepto de ciudadanía, rompiendo los planos de conocimiento tradicionales y coloniales, como las definiciones que desde las pedagogías feministas se aportan a la educación para la ciudadanía. Los criterios de selección de las fuentes documentales han girado en torno a: cruce de referencias feministas y de nuevas ciudadanías; últimas décadas de publicación; perspectiva postcolonial y crítica buscado la presencia de voces desde las fronteras y los movimientos sociales; aportes desde la pedagogía crítica y la práctica educativa revisando investigaciones sociales y educativas insertas en las tendencias referenciadas.

Entre las principales contribuciones se pretende des-colonizar y des-patriarcalizar los saberes y prácticas construidos en clave hegemónica y que conforman unos determinados imaginarios sociales, sistemas educativos, exclusiones, modelos de ciudadanía, etc. La presente comunicación recoge esta primera fase de investigación, a modo de marco teórico, que tendrá su transferencia en una segunda fase de investigación centrada en la construcción de una práctica educativa para la formación del profesorado en clave feminista. Así, como propuesta final y línea de continuidad, este escrito busca sistematizar las diversas líneas de conocimiento teórico-feminista para fundamentar un modelo de pedagogía y de formación del profesorado basado en una ciudadanía transformadora.

## 2. Revisión de concepto de ciudadanía desde los feminismos: confluencia de teorías postcoloniales y contra-hegemónicas

Siguiendo a Ramos (2016), repensar el concepto de educación y ciudadanía nos lleva a generar espacios de discrepancia y diálogo. En este proceso encontramos amplias referencias de teóricas feministas que reflexionan y construyen el concepto de ciudadanía desde la diversidad de los feminismos. En este escrito vamos a dialogar desde las aportaciones que se hacen desde posicionamientos postcoloniales o desde las fronteras del pensamiento occidental. Ya que, tal y como señala Galindo (2014), no se puede despatriarcalizar sin descolonizar las acciones y los saberes.

Será en este posicionamiento desde donde guiemos el análisis documental y la construcción del marco teórico. Iremos abriendo el debate en torno a las aportaciones de los feminismos postcoloniales buscando la revisión del concepto de ciudadanía occidental y patriarcal.

Siguiendo con la autora Galindo (2014) frente a un modelo único de ciudadanía es necesaria una verdadera transformación social que aglutine diferentes identidades, reivindique formas de ser y de estar diversas y este a favor de las diferencias, entienda la interseccionalidad de opresiones y la unión de lo colectivo.

Este debate feminista sobre la ciudadanía tiene una larga trayectoria histórica; ya a finales del siglo XVIII se discute que el concepto de ciudadanía como identidad política estaba excluyendo a mujeres, esclavos o clases trabajadoras naturalizando una serie de patrones culturales determinados (blancos, occidentales, masculinos, de clase alta). Se reconoce el concepto de ciudadanía como un elemento emancipador en la medida en que identifica a todos los sujetos de la comunidad política como iguales en derechos y privilegios, siempre que seas hombre-blanco-rico-occidental. Este hecho es denunciado por las feministas de la igualdad visibilizando la falsa universalización de la categoría ciudadano y hombre. La propia Nussbaum (2011) reclama una ciudadanía en igualdad para mujeres y hombres haciendo visible las dinámicas de poder desigual.

La evolución del concepto de ciudadanía nos lleva a la idea de la diferencia, en este caso, Young (1996) visibiliza que la ciudadanía clásica liberal no llega a recoger las demandas y necesidades de las mujeres provocando realmente la asimilación de la mujer al varón (del negro al blanco, del pobre al rico, etc.). En otras palabras, en una sociedad dicotomizada donde lo masculino se presupone como lo acertado y superior toda persona que quiera gozar de esos privilegios debe abandonar su propia identidad (Butler, 2007).

Desde este punto de vista la concepción de la ciudadanía clásica es producto del mundo típicamente patriarcal y colonial. Young señala que una verdadera ciudadanía democrática tiene que reconocer que existen diferencias grupales y que algunos grupos privilegiados oprimen a otros grupos en desventaja. Otra propuesta viene dada de la mano de Mouffe (1993) que nos habla de la ciudadanía democrática radical. En este caso nos encontramos con procesos de identificación y subjetivación que se van construyendo a partir de la intersección de opresiones:

> una interpretación que nos permite entender cómo es construido el sujeto a través de diferentes discursos y posiciones de sujeto es ciertamente más adecuada que una interpretación que reduzca nuestra identidad a una posición singular ya sea de clase, raza o género. Este tipo de proyecto democrático es también mejor servido por una perspectiva que nos permita comprender la diversidad de maneras en que se construyen las relaciones de poder y que nos ayude a revelar las formas de exclusión presentes en todas las pretensiones de universalismo. (Mouffe, 1993, 126).

Siguiendo con esta misma línea Suárez y Hernández (2008) critican el pensamiento hegemónico que se posiciona a partir de una división estructural de poder. Los feminismos y pensamientos "no occidentales" no encuentran respuestas a sus necesidades en los conceptos de ciudadanía liberal, capitalista, globalizadora, europea o norteamericana y aportan desde los feminismos postcoloniales otras formas de incluir las diversidades.

Las feministas postcoloniales se centran en repensar las lógicas de poder político, económico y social para descolonizar y despatriarcalizar las relaciones entre hombres y mujeres (Mohanty, 2008). Esta posición se reconoce como un movimiento complejo y dinámico en relación al concepto de cultura, es decir, se denuncian las ideas preconcebidas que simplifican las realidades diversas a un "no ser" respecto del "otro" como sujeto normativo. En otras palabras, y a modo de ejemplo, tomamos como sujeto normativo

al varón, blanco, heterosexual, de clase media-alta y occidental, aquello que se salga de los márgenes de estos atributos sociales y culturales se considera como "lo otro" y, por lo tanto, se construye por oposición (no hombre blanco, no occidental, etc.) en términos jerarquizados.

Esto implica entender e incluir las diferencias centrando el foco en la acción de las otras inapropiables (Jabardo, 2012), es decir, en aquellos sujetos construidos desde la "otredad" que no encajan en las categorías hegemónicas, pero con capacidad de acción para transformar desde lo local aquellas dinámicas que les empequeñecen e invisibilizan. Siguiendo a Jabardo (2012), el pensamiento postcolonial integra la obligación de generar y gestar nuevas narrativas desde lo popular, lo local, lo subalterno… que propongan la necesidad de una de-construcción del pensamiento y las acciones.

El debate actual de los feminismos y de los enfoques postcoloniales se centra en las dinámicas de poder y la construcción del género y las identidades. Cobo (2008) señala que se deben analizar e identificar las raíces estructurales de la exclusión y subordinación de las mujeres. En este resignificar el concepto de ciudadanía tradicional, occidental, patriarcal y capitalista toma relevancia el debate acerca de la dicotomía entre el espacio público (otorgado a lo masculino) y el espacio privado-doméstico (reservado a lo femenino). Esta dicotomía vuelve a representar una distribución desigual del poder en función del género otorgado socialmente y se relaciona con la división sexual del trabajo.

El (hetero) patriarcado ha normativizado esta estructura social construyendo un conjunto de valores culturales y simbólicos que van sumando al concepto de ciudadanía este desigual reparto de tareas en función del género asignado. Son los feminismos críticos los encargados de deconstruir esta estructura de desigualdad, pilar del capitalismo, rompiendo las relaciones sociales de subordinación y exclusión.

Esta línea de pensamiento feminista postcolonial plantea la necesidad de repensar y resignificar los conceptos tradicionales de ciudadanía democrática-capitalista y sus límites o exclusiones. Atendiendo a los movimientos y cambios sociales actuales encontramos en las democracias occidentales grandes dificultades para incluir y apelar a esas "otras inapropiables" diversas (mujeres, negras, campesinado, etc.).

Los feminismos postcoloniales, tal y como se ha venido señalando, consideran el carácter deficitario y de invisibilización de esta ciudadanía democrática tradicional y se cuestionan cómo se podrá avanzar en una ciudadanía ejercida plenamente y sin recortes. Cobo (2011) hace la siguiente lectura de la construcción del concepto ciudadanía democrática tradicional:

> La Ilustración patriarcal (Kant, Hobbes, Locke y Rousseau) defiende una universalidad excluyente para las mujeres, a partir de la legitimación de una ontología femenina inferior; y la Ilustración feminista (Francois Poullain de la Barre, Mary Wollstonecraft, Diderot, Condorcet, Von Hippel, entre otros) propugna que "la igualdad y la libertad pertenecen a la humanidad en su conjunto y no sólo a los varones" (Cobo, 2011, 28).

Hemos ido viendo cómo las diferentes olas y enfoques del feminismo van visibilizando y conceptualizando las desigualdades derivadas del sistema patriarcal, desde la Decla-

ración de Séneca Falls, el sufragismo, el acceso a la educación superior, la igualdad en el trabajo, el derecho a decidir sobre nuestros cuerpos y un largo etcétera, en el que se va resignificando el concepto de ciudadanía tradicional.

Desde una postura de crítica postcolonial indagamos en las realidades construidas desde posiciones de poder desigual que dan cabida a la reproducción de la jerarquía opresora de los géneros. Frente a la opresión, este posicionamiento busca transformar e incluir las diversidades y para ello la educación en clave feminista toma un papel fundamental.

## 3. Construyendo la acción: Pedagogías feministas para una ciudadanía crítica

En el punto anterior hemos planteado algunas ideas clave para entender el debate feminista (Amorós, 2008; Lagarde, 2012; Segato, 2016) en torno a la construcción del concepto de ciudadanía desde posiciones de desigualdad y de jerarquías de poder. Ante esta normalización de los códigos culturales machistas que se crean y transmiten desde las diferentes esferas sociales (familia, instituciones educativas, medios de comunicación, etc.) se hacen necesarios medios de acción feministas para la transformación social.

Siguiendo a Dewey (1970), la escuela guarda una relación importante con la socialización de niñas y niños, particularmente, contribuye a formar, subjetividades, identidades, cuerpos, culturas, grupos sociales, emociones, conductas, etc. Por ello, desde las pedagogías feministas se pone el acento en estos procesos de socialización hegemónica del género.

En esta comunicación destacamos que las estructuras de ciudadanía opresoras, que asumimos como legítimas y propias, pueden de-construirse y sustituirse por nuevos imaginarios, otorgando a la educación un lugar fundamental en este proceso. Hablamos de pedagogías feministas para referirnos tanto a la reflexión teórica como a las propuestas de acción transformadoras. Ponemos el foco de reflexión en la educación tradicional-dominante, aquella que excluye a la humanidad diversa y que normaliza aquellas masculinidades y feminidades definidas bajos unos mandatos de género (hetero)patriarcales y que, por lo tanto, alimenta esta ciudadanía excluyente.

Las pedagogías feministas van a centrar su foco de investigación-acción en cómo se construyen estas identidades genéricas, visibilizando el proceso de socialización hegemónica como un "deber ser". Además, se suma la intersección de otras dimensiones de opresión (Mohanty, 2008). Otro aspecto fundamental que abordan las pedagogías feministas son la inclusión de las diversidades como aspecto fundamental para garantizar el derecho a la educación (Tomasevski, 2006).

Según Martínez (2016) algunas de las dimensiones fundamentales de las pedagogías feministas para la construcción de otros modelos de ciudadanías, son:

- los sistemas de construcción hegemónica de masculinidad y feminidad a través de la socialización;

- la intersección de diversas dimensiones de opresión (género, raza, clase...);
- la concepción de la otredad, de la otra y del otro, por oposición y como dimensiones jerarquizadas (hombre vs mujer; heterosexual vs homosexual; blanco vs negro...);
- importancia de la descolonización y despatriarcalización de la educación para deconstruir las categorías dominantes del saber y del hacer;
- la responsabilidad que las y los docentes tienen en la socialización y reproducción de desigualdades, interpelando a su capacidad para la deconstrucción de las mismas;
- la necesidad de hacer de las aulas, laboratorios de ciudadanía y espacios de reflexión feminista donde se cuestionen las estructuras sociales que generan/consolidan las desigualdades sociales y se apueste por una educación transformadora y crítica;
- hacer visible la "no neutralidad" de los sistemas educativos y repensar los currículos, por ejemplo, analizando y problematizando la existencia de un currículum oculto que reproduce estereotipos sexistas, legitima la idea de igualdad de oportunidades (aun no siendo cierta), contribuye a reproducir discriminaciones sociales dentro de la escuela, entre otros aspectos;
- los contenidos, metodologías, sistemas de evaluación, programas de formación docente… que reproducen y refuerzan la normalización de las desigualdades.

Para todo ello, es necesario entender que las desigualdades y opresiones no se construyen de manera aislada, sino que se van configurando en función de las normas sociales, los referentes o modelos de la sociedad, las influencias… variando en función de si se te reconoce como hombre o como mujer normativa.

## 4. Conclusiones y propuesta de continuidad: otra formación del profesorado para otra ciudadanía

Como ha quedado señalado en la introducción, esta comunicación hace referencia a un marco teórico en el que se indaga acerca de un concepto de ciudadanía feminista y postcolonial. Se propone la pedagogía feminista como elemento transformador y de acción y se considera la formación del profesorado una pieza clave en la formulación de este nuevo concepto de ciudadanía.

Así, este trabajo de indagación teórica y de sistematización de narrativas feministas en torno al concepto de ciudadanía se materializa en una propuesta de investigación-acción-participativa como metodología para otra formación docente, con el fin de ajustarse y lograr los objetivos marcados por las pedagogías feministas para ese otro modelo de ciudadanía: apoyar procesos de empoderamiento y participación, generar autonomía y libertad, apostar por la emancipación de las personas e incluir las diferencias como riqueza.

Hasta este punto hemos señalado cómo las pedagogías feministas tienen entre sus principales objetivos generar cambios en la cultura común obligatoria (actitudes, valores, normas), definida como patriarcal y colonial, y transmitida a partir de los sistemas edu-

cativos oficiales. Siguiendo a Gimeno (2002), es importante generar lazos sociales y de reconocimiento de la cultura de los y las otras centrando la educación en la riqueza de las diferencias.

Se hace entonces necesario promover procesos de reflexión y acción encaminados a: hacer visible desde un plano individual y también grupal la existencia de desigualdades; poner en valor los saberes y experiencias del profesorado sin imponer un enfoque de carencias; construir desde lo colectivo el conocimiento; sistematizar las propuestas en pro de las pedagogías feministas; generar procesos participativos de diálogo para encontrar soluciones a los conflictos, entre otras.

Como sistematización de la discusión pedagógica-feminista llevada a cabo cabe destacar algunos aspectos clave para otro modelo de formación del profesorado, para otra ciudadanía (Martínez y Ramírez, 2017):

- La normalización de la ciudadanía patriarcal cuenta con el apoyo político no habiendo una voluntad clara para subvertir las situaciones de desigualdad.
- Ante las estructuras de opresión social surge la necesidad de hacer un trabajo previo de reflexión individual para identificar situaciones personales de opresión y privilegios.
- No es posible desarrollar una pedagogía feminista sino se hace investigación y ciencia feminista.
- Para des-colonizar y des-patriarcalizar los saberes y conocimientos es necesario reivindicar los feminismos desde las fronteras, de los Sures y subalternos.
- Se hace necesario valorar y fomentar las diversidades múltiples y cambiantes como una cuestión de derechos humanos fundamentales (y no sólo atención e inclusión de la diversidad). Aspecto fundamental para educar en las diferencias no como la "excepción".
- Introducción de la ética de cuidados como eje vertebrador de la práctica educativa
- Desarrollo de espacios de debate y construcción colectiva dentro de la formación inicial del profesorado incluyendo metodologías formativas que fomenten un aprendizaje dialógico: teatro foro, asambleas, lecturas, educación popular, creación de redes, etc.
- Construcción de una pedagogía feminista que permita sentar las bases de una educación libre de violencias machistas y como práctica de libertades.

A modo de reflexión final, retomamos la consigna clásica del feminismo "lo personal es político" para visibilizar que las desigualdades y opresiones de las mujeres tienen que traspasar la frontera de lo cotidiano y convertirse en problemas sociales y, por lo tanto, exigir soluciones políticas. La pedagogía y la formación del profesorado forman parte de esas soluciones al tener una responsabilidad en la construcción y normalización de un concepto de ciudadanía patriarcal y colonial, que excluye a gran parte de la población. Como ciudadanas y ciudadanos críticas, pero también como formadoras de futuro en el camino hacia la justicia social y la equidad, proponemos las pedagogías feministas, críticas y postcoloniales como caminos a explorar para la construcción de nuevas ciudadanías.

> "Hay un gran revuelo respecto a que los hombres de color reclamen sus derechos, pero ni una palabra sobre los derechos de las mujeres… Los hombres seguirán siendo los amos de las mujeres y todo será igual de malo que siempre"
>
> (Sojourner Truth, (1797-1883),
> fue abolicionista y activista por los derechos de la mujer en EEUU.)

## 5. Referencias bibliográficas

Amorós, C. (2008). "El legado de la Ilustración: de las iguales a las idénticas", en A. H. Puleo (Ed.). *El reto de la igualdad de género. Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía política*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Bell Hooks (2000). *Feminismo para todo el mundo*. Cambridge: South End Press

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Paidós.

Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Catarata.

Cobo, R. (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: La Catarata.

De Paz, D. (2013). *Escuelas para la ciudadanía global; una mirada transformadora*. Madrid (España): Intermon Oxfram.

Galindo, M. (2014). *A despatriarcar*. Madrid (España): Traficantes de sueños.

Gimeno, J. (2002*). Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Jabardo, M. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. México DF: Instituto de las mujeres de Ciudad de México

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129- 151. doi:http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008

Martínez, I. y Ramírez, G. (en prensa). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista RIEJS,* Universidad Autónoma de Madrid.

Mignolo, W. (2011). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. R*evista eipcp*. Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es

Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En Suarez, L. y Hernández, A. (Eds.). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117- 164). Madrid: Cátedra.

Mouffe, Ch., (1993). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Barcelona: Paidós.*

Nussbaum, M.C., (2011). *Entrevista a Marta C. Nussbaum*: "Sense una ciudadanía independent no podem parlar de democracia, sinó d'alguna forma de feixisme", en F. Birulés y A. L. Di Tullio, Barcelona metrópolis, enero-marzo, 2011.

Pateman, C. (1996). "Críticas feministas a la dicotomía público/privado", en C. Castells (Comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.

Ramos, F.J. (2016). Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación*, 14(20), 13-19. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002

Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Madrid: Traficantes de sueños.

Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.

Young, I. M. (1996). "Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal", en C. Castells (Comp.). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.

# El acceso lecto-escritor en aulas hospitalarias

Belén Sánchez Navalón, Rosa María Serna Rodríguez y Daniel Garrote Rojas
*Facultad de Educación UCLM 02006 Albacete España*

**Resumen**

Numerosas investigaciones en el campo de la educación otorgan gran importancia al acceso a la lecto-escritura, máxime cuando ésta se da en un entorno inusual para el alumnado como son las aulas hospitalarias. Esta experiencia parte de un proyecto piloto llevado a cabo en el aula hospitalaria de un hospital de día infanto-juvenil de salud mental que trabaja con niños/as de educación infantil, utilizándose para la práctica docente una metodología basada en un predictor de la lecto-escritura como es la velocidad de nombrado, siendo los elementos a nombrar extraídos del entorno sanitario en el que se encuentra ingresado el niño/a y con el que convive diariamente: material sanitario, medicación, recursos médicos… como centros de interés. Esta práctica involucra en su desarrollo a todos los agentes educativos que trabajan a diario con los pacientes/discentes: padres, madres, personal sanitario y personal docente de las aulas hospitalarias y se fundamenta, principalmente, en objetivos dirigidos a favorecer el acceso a la lectoescritura incidiendo en la velocidad de nombrado y minimizando, al mismo tiempo, los efectos emocionales que produce la hospitalización y que afecta tanto en el rendimiento académico como en el emocional, no sólo del alumnado sino también de las familias.

*Palabras clave:* Lecto-escritura; velocidad de nombrado; aulas hospitalarias; educación infantil; área emocional.

**Abstract**

Considerable research in the field of education attaches great importance to the literacy access, especially when it occurs in an unusual context for students such as hospital classrooms. This experience is based on a pilot project carried out in the hospital classroom and mental health day-care hospital working with pupils, using a methodology based on a predictor of literacy how it is the speed of appointment, being the elements extracted from the sanitary context in which the child is in daily contact: sanitary material, medication, medical resources ... as centers of interest. This experience involves all educational agents who work daily with the patients / students: parents, health personnel and teaching staff of the hospital classrooms is based, mainly, on objectives aimed at favoring access to literacy emphasizing in the speed of appointment and minimizing, at the same time, the emotional effects of hospitalization that affects in both cases, academic and emotional performance, not only students also families are involved.

*Keywords:* literacy, speed of appointment; hospital classrooms; child education; emotional area.

# 1. Introducción

La enseñanza de la lectura ha recibido una atención considerable en los últimos años y es por ello, que han proliferado investigaciones en el campo educativo sobre el desarrollo de la lecto-escritura y el diseño de programas de intervención para minimizar los problemas causados por una dificultad en su acceso. Sin embargo, son escasas esas producciones en aulas hospitalarias pues se lleva a cabo la metodología utilizada en las aulas ordinarias. Entendiendo que en dichas aulas es imprescindible diseñar estrategias que, aparte de favorecer el aprendizaje, minimice los efectos de la hospitalización en el estado anímico del alumnado.

Desde la intervención en el aula hospitalaria, aunando las investigaciones sobre este predictor que facilita el acceso lecto-escritor y dentro de una metodología de Investigación-Acción, mostramos la eficacia de actuar con el alumnado con los recursos que están en su entorno cotidiano y más cercano como es el material y vocabulario sanitario.

Para facilitar el desarrollo de la lecto-escritura, se ha trabajado con algunos niños de educación infantil interviniendo en la velocidad de nombrado. Para la denominación de objetos se ha utilizado el material sanitario como elementos de trabajo a diferencia del alumnado de aulas ordinarias que utilizan palabras, dibujos, colores…de las unidades didácticas y que tienen como recursos el entorno más cercano: las estaciones del año, Navidad, el carnaval... así como otros elementos extraídos de su entorno más próximo.

Actualmente estamos trabajando la existencia de diferencias significativas sobre el aumento de vocabulario en niños que asisten a la escuela ordinaria frente a los que padecen una enfermedad crónica y que, por este motivo, deben permanecer largos periodos ingresados o convalecientes en sus domicilios para diseñar estrategias de intervención acorde a sus necesidades y limitaciones que se producen en un entorno restrictivo como es el hospitalario.

# 2. La velocidad de nombrado predictor en el acceso a la lecto-escritura

Una de las principales habilidades cognitivas que se enmarca como predictora en el proceso de la lecto-escritura es la velocidad de nombrado que consiste en acceder de manera fácil y rápida a la información fonológica que se encuentra almacenada en la Memoria a Largo Plazo (MLP). Consiste en nombrar estímulos familiares presentados visualmente en una secuencia, tan rápido como sea posible (Sellés, 2006). Esta habilidad está caracterizada por estar formada por un componente lexical y por la capacidad de procesamiento temporal que transcurre desde que se le presenta un estímulo al sujeto hasta su denominación.

Los estímulos son presentados a los niños/as en una secuencia normalmente serial, en la que el sujeto debe ir pronunciando en voz alta, lo más rápido posible el estímulo verbal presentado visualmente; de manera que la velocidad de denominación se basa

en la rapidez que un niño tarda en nombrar todos los estímulos visuales presentados (Manis, Doi y Bhada, 2000, Manis y Freedman, 2001) (Citado en González, Cuetos, Vilar, Uceira, 2015).

El último informe científico sobre el aprendizaje de la lectura, el *National Early Reading Panel* (Informe Nacional de Lectura, 2009), sobre las habilidades precursoras de la lectura en niños de cero a cinco años, identificó seis variables críticas que aseguran un exitoso desarrollo lectoescritor y entre ellas incluye la velocidad de denominación o nombrado (RAN) de letras o dígitos como la capacidad de nombrar rápidamente una secuencia de letras o números aleatorios y la velocidad de denominación o nombrado RAN de objetos o colores como la capacidad de nombrar rápidamente una secuencia repetida de series aleatorias de imágenes de objetos o colores.

Resultados de numerosas investigaciones coinciden con los planteamientos de Badian (2000), Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano (2010), quienes señalan que la velocidad de nombrado de letras representa una aproximación temprana a la velocidad de la lectura de palabras y un importante predictor de la fluidez lectora y el rendimiento lector.

Se ha demostrado que la velocidad de denominación o nombrado es un fuerte y consistente predictor concurrente y longitudinal de la capacidad de la lectura tanto en las ortografías transparentes (Aguilar et al., 2010; Lepola et al., 2005; López-Escribano y Beltrán, 2009; López-Escribano y Katzir, 2008; Suarez-Coalla, García-Castro y Cuetos, 2013), como en las ortografías opacas (Parrila, Kirby y McQuarrie, 2004; Plaza y Cohen, 2007; Savage y Frederickson, 2005), así como en la fluidez (Nikolopoulos et al., 2006; Van der Bos, Zijilstra y Spelberg, 2002)

## 3. El juego como metodología dinamizadora en las aulas hospitalarias

Una vez analizados los elementos que concurren en el proceso lecto-escritor es importante ajustar la intervención teórica al entorno donde se va a desarrollar el procedimiento de enseñanza-aprendizaje de manera que se pueda ofrecer una metodología ágil y dinámica para facilitar el proceso. Dentro del hospital uno de los recursos más utilizados y motivadores para el alumnado es el juego pues permite la expresión de sentimientos, el intercambio de roles y el control de materiales, aspectos todos ellos con capacidad para reducir el impacto negativo de la hospitalización del niño.

Como indican Gariepy y Howe (2003), los niños con leucemia, tienen menos ganas de jugar que los niños de su misma edad, por la ansiedad y preocupación que padecen y, si juegan, éste es más repetitivo y solitario, debido a la sintomatología de su patología, entre las que se encuentra un gran cansancio debido a los tratamientos que reciben. Con este tipo de alumnado se ha realizado el preestudio para dicha investigación.

Resulta preciso recordar que, el juego abarca las cuatro dimensiones del desarrollo integral del niño, como son:

- Desarrollo psicomotor.
- Desarrollo cognitivo.
- Desarrollo social.
- Desarrollo afectivo-emocional.

Para los padres, es como un barómetro y saben que, algo no va bien, cuando el tiempo y el nivel de juego de sus hijos disminuyen. Coincidimos con Alegre (2006), en la importancia de la relación del juego con música, dado que ofrece tres posibilidades de bienestar en el niño enfermo, como son:

- Creatividad.
- Expresión Emocional.
- Posibilidad de representar la experiencia de enfermedad y hospitalización.

De ahí, que desde Aula Hospitalaria se utilice el juego como metodología complementaria en la intervención de Velocidad de Nombrado para favorecer el acceso a la lecto-escritura de la forma más óptima posible.

A la administración sanitaria le cuesta concienciarse de que el *juego* sea un elemento importante de atención psicosocial para los niños y, a veces, nos encontramos que el personal sanitario, no ve con buenos ojos este tipo de actividades, por considerarlas como una interrupción a su labor, cuando es todo lo contrario, ayuda al bienestar y calidad de la vida del niño hospitalizado, a la vez que favorece el desarrollo curricular de alumnado (Sánchez Navalón, 2016).

A través del juego, se intenta predisponer al alumno para que pueda avanzar en su velocidad de nombrado, intentando utilizar el vocabulario manejado dentro del centro hospitalario y siempre que se pueda a través del juego que será un elemento facilitador pues el juego está íntimamente relacionado con la humanización que, desde hace unas décadas, se está implantando en la mayoría de los centros hospitalarios de nuestro país y que desarrollaremos a continuación.

## 4. El aprendizaje a través de la humanización de las aulas hospitalarias

La continua humanización de los hospitales tiene como objetivo global: "Promover y mejorar la salud de los pacientes pediátricos", esto se consigue a través de los Medidores Ambientales Simbólicos (MAS). Estos se obtienen de analizar la forma en la que el hospital es percibido por los niños y su familia y cuál es el factor que condiciona el efecto del estrés hospitalario sobre el bienestar de los pacientes pediátricos para cumplir con estos medidores.

Los factores que pueden influir son los ambientales y personales, de ahí que se está trabajando por intentar que los hospitales españoles y las plantas de pediatría en particular puedan llegar a conseguir estar situados en las primeras posiciones del (MAS). Las

puntuaciones en MAS son directamente proporcionales a la capacidad del alumnado para enfrentarse a las tareas curriculares como pueda ser el proceso lecto-escritor en el alumnado de infantil. Este proceso requiere compromiso y participación, no sólo del personal de aulas hospitalarias sino también de la familia que permanece largos espacios de tiempo en entornos cerrados en una habitación pudiendo aprovechar para interactuar con sus hijos en los procesos de aprendizaje de una manera activa.

Sobre este tema destacamos las investigaciones realizadas por Méndez y Ortigosa (2006), sobre los factores ambientales y personales que pueden influir en el niño, para no desencadenar estados de estrés y ansiedad, que se resumen en la Tabla 1.

**Tabla 1. Factores que pueden influir para no causar estrés en el niño hospitalizado**

| FACTORES AMBIENTALES | | FACTORES PERSONALES |
|---|---|---|
| ENTORNO FÍSICO | APOYO SOCIAL | |
| Ambiente agradable y relajado:<br>✓ Arquitectura<br>✓ Mobiliario<br>✓ Decoración | Habilidades paternas:<br>✓ De afrontamiento.<br>✓ Educativas.<br>Recursos económicos<br>Disponibilidad horaria.<br>Información apropiada.<br>✓ Normas de hospital (horario, visitas)<br>✓ Procedimientos médicos.<br>✓ Reacciones del niño<br>Relación cálida y cordial de los profesionales de la salud con el niño y sus padres.<br>✓ Habilidades comunicación | Temperamento fácil.<br>Experiencias previas.<br>Habilidades del niño.<br>✓ Afrontamiento.<br>✓ Autocontrol.<br>✓ Autocuidado |

Fuente: Elaboración propia, basada en Méndez y Ortigosa (2000). Hospitalización Infantil. Repercusiones psicológicas (p. 32).

La consecución positiva de estos factores, nos llevarán a poder trabajar con el alumnado de una forma más positiva, sobre todo cuando los alumnos son de edad infantil y se están fraguando en ellos los primeros conceptos lecto-escritores a través de lo más cercano, como es el centro hospitalario, de ahí que debamos aprovechar lo máximo de este entorno tan distinto a su medio habitual.

En esta humanización colabora muy activamente el "Proyecto CurArte", su idea es "Desarrollar actividades, juegos y materiales creativos, especialmente diseñados para adaptarse a las limitaciones tanto de la enfermedad, diagnóstico y tratamiento en centros hospitalarios, a través de actividades creativas por parte de los niños". Sus ejes básicos de trabajo son:

- Desarrollo del material de juego creativo adaptado a las necesidades sanitarias y psicosociales de los niños hospitalizados que pueda favorecer el acceso lecto-escritor.
- Valoración del bienestar psicosocial que pueda reportar este tipo de juego creativo.

- Potenciación de la labor del Aula Hospitalaria con la realización de actividades curriculares respetando los niveles educativos y el ritmo de aprendizaje del alumnado.

La humanización de la planta de pediatría, también precisa otro tipo de cambios como pueden ser:

- Alternativa de recursos audiovisuales en Pediatría a través de circuito de video, para ver películas en las habitaciones o en salas de juegos.
- Instalación de sistemas musicales, para poder escuchar música, cuentos, relatos y emisoras de radio en pediatría con programas propios.
- Pijamas y ropa de cama infantil, distinta al resto del centro hospitalario.
- Nuevos proyectos, como incluir espacios exteriores, para utilizarlos como patio de recreo.
- Mejorar la coordinación entre el personal sanitario y el resto de personal, para una mejor calidad del entorno hospitalario.

Todos estos factores, que modifican las plantas de ingreso pediátrico, también pueden ser utilizados por otras dependencias pediátricas del hospital, como son consultas, salas de espera y salas de juegos y el aula hospitalaria. Esta decoración que generalmente es fija, puede tener espacios móviles donde el alumnado pueda colgar sus trabajos realizados en el Aula Hospitalaria, como si del pasillo de su centro educativo se tratara. Estas exposiciones pueden favorecer los trabajos curriculares, sobre todo, los del alumnado de educación infantil.

Para concluir, habría que subrayar que para poder adaptar las plantas de pediatría a una visión más humanizadora, sería necesario tener en cuenta los siguientes factores:

- Importancia positiva que se le debe de dar al juego.
- Factores de diseño de planta y vestuario, que favorezcan que el niño se encuentre más cómodo.
- Valorar la importancia del Aula Hospitalaria como elemento favorecedor de relax para niños y padres.
- Dentro de las plantas de Pediatría, crear dos ambientes distintos, tanto para niños como para adolescentes, ya que sus mundos y aficiones son totalmente diferentes.

No nos cabe la menor duda que, si se cumplieran todas estas características, podríamos hablar de humanización en las plantas de pediatría, dentro de los centros hospitalarios.

# 5. Conclusiones

La velocidad de nombrado juega un papel esencial en la adquisición de la lectura, aunque también sería importante analizar de manera combinada el papel de la memoria, conocimiento del vocabulario, las habilidades gramaticales y las estrategias de compren-

sión lectora (González, Cuetos, López-Larrosa y Vilar, 2017). Por ello, sería recomendable incluir en el procedimiento de acceso a la lecto-escritura en las aulas hospitalarias un programa en el que se trabajaran condiciones previas que facilitan el acceso lecto-escritor por ser este alumnado susceptible de tener algunos problemas de aprendizaje, sobre todo en aquellos de larga estancia en el centro hospitalario. Los resultados de un estudio de casos con alumnado con graves problemas de aprendizaje por problemas de salud mostraron que trabajar con estos niños/as las distintas áreas madurativas con una metodología basada en un predictor obtenía garantías de éxito en el acceso a la lecto-escritura (Serna, 2015).

Dada la cantidad de espacios de tiempo sin actividad dentro del hospital, sobre todo con alumnado crónico, permite que los padres y madres tengan mayor predisposición a seguir las instrucciones del docente pudiendo incorporar metodologías lúdicas que favorezcan el aprendizaje.

## 6. Referencias

Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcale, A., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, *22*, 3, 436-442.

Alegre, S. (2006). *El juego musical como apoyo socioemocional en los niños hospitalizados*. Salamanca: Amarú.

Badian, N. (2000). *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore: York Press.

Gariépy, N. y Howe, N. (2003). *The therapeutic power of play: examining the play of young children with leukaemia*. *Child: care, health and development*, *29*, 523-537.

Gómez-Velázquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *15*(46), 823-847.

González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de nombrado sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, *43*, 1-8.

Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. y Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading*, *9,* 367-399.

López-Escribano, C. y Beltrán, J. (2009). Early predictors of reading in three groups of native Spanish speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 84-95.

López-Escribano, C. y Katzir, T. (2008). Are phonological processes separate from the processes underlying naming speed in a shallow orthography? *Education Psychology, 16*, 641-666.

Manis, F. R. y Freedman, L. (2001). The relationship of Naming speed to multiple reading reassures in disabled and normal readers. In M. Wolf (Ed), *Dyslexia, fluency, and the brain* (pp. 65-92). Timonium, MD: York Press.

Manis, F. R., Doi, L. M. y Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders, *Journal of Learning Disabilities*, *33*, 325-333.

Méndez, F. X. y Ortigosa, J.M. (2000). *Hospitalización Infantil. Repercusiones Psicológicas.* Madrid: Biblioteca Nueva.

National Early Literacy Panel Report. (2008). Washington, DC: National Institute for Literacy. No Child Left Behind Act, Public Law, 103-383.

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C. y Snowling, M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *94*, 1-17.

Parrila, R., Kirby, J. y Mc Quarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, *8,* 3-26.

Plaza, M. y Cohen, H. (2007). The contribution of phonological awareness and visual attention in early reading and spelling. *Dyslexia, 13*, 67-76.

Sánchez Navalón, B. (2016). *El cambio social y educativo reflejado en la pedagogía hospitalaria de Castilla la Mancha: Apuntes para una didáctica del tiempo presente*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla la Mancha. Albacete. España.

Savage, R. y Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits and text-reading speed. *Brain and Language*, *93*, 152–159.

Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta, 88*, 53-72.

Serna, R.M. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de acceso a la lectoescritura con alumnado con graves dificultades de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Murcia.

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, *36*(1), 77–89.

Ullan, A y Belver, M. (2008). *Cuando los pacientes son niños: humanización y calidad en la hospitalización pediátrica.* Barcelona: Eneida/ CuarArte.

Van den Bos, K., Zijlstra, B. J. y Lutje Spelberg, H. C. (2002). Life-span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colours, pictured objects and word-reading speed. *Scientific Studies of Reading*, *6*, 25-50.

# La amistad en la construcción de una nueva ciudadanía

Ana M Romero-Iribas[1]
*Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España*

**Resumen**

La construcción de las sociedades democráticas occidentales del siglo XXI, asentada sobre los principios de igualdad y libertad y sobre una concepción del sujeto como individuo autónomo, ha resultado insuficiente como muestran los bajos datos de cohesión social y los altos niveles de insatisfacción personal. Ello obliga a considerar nuevas perspectivas para el futuro donde se promueva una ciudadanía a partir de relaciones de colaboración y cooperación más que sobre relaciones competitivas o de no-ingerencia. Esas relaciones cooperativas tienen uno de sus paradigmas en las relaciones de amistad, como entendieron los antiguos y medievales, que acuñaron el concepto de amistad cívica como uno de los pilares de la vida política. Así, el desarrollo de la amistad puede ser crucial en la construcción de una nueva ciudadanía en la medida en que: tiene una dimensión íntimamente social, se funda sobre un suelo común, es el verdadero lugar del diálogo (central en la democracia), es capaz de ir más allá del interés personal en pro del bien común, es intrínsecamente abierta, establece relaciones de confianza, promueve la convivencia y proporciona una serie de valores y actitudes personales que favorecen el desarrollo de la ciudadanía.

*Palabras clave:* amistad; ciudadanía; democracia; cooperación.

**Abstract**

The building of Western democratic societies in 20th century, based on a) the principles of equality and freedom b) and on concept of the subject as an autonomous individual, has not been sufficient as shown by the low social cohesion data and high levels of personal dissatisfaction. This forces us to consider new perspectives for the future where citizenship puts its basis on relationships of cooperation rather than on competitive or indifference. These cooperative relations have a paradigm in friendly relations, as ancient and medieval understood, who coined the concept of *civic friendship* as a pillar of political life. Thus, the development of friendship can be crucial in building a new citizenship insofar: it has a social dimension; it is founded on a common ground; it is a true place for dialogue; it can go beyond personal interests in search of the common good; it is intrinsically open; it foster harmonious coexistence; and finally, provides values and attitudes to help the development of citizenship.

*Keywords:* friendship; citizenship; democracy; cooperation

1 Autora para correspondencia: Ana M Romero-Iribas
Correo electrónico: ana.romero.iribas @urjc.es

# 1. Introducción

Muchos científicos sociales del s. XX y XXI comparan las sociedades occidentales actuales con las de otros momentos históricos donde la comunidad tenía un papel esencial. Consideran que en nuestras sociedades el individualismo ha arraigado con fuerza, dando así lugar a colectividades cada vez más egoístas; asimismo, muestran cómo el aislamiento y la soledad crecen en ellas a pasos agigantados y que hay cada vez mayor evasión de responsabilidades: las personales y –sobre todo– las públicas y cívicas (Spencer y Pahl, 2006, pp. 1 y 10). Además, hay una parte de la comunidad sociológica que denuncia con razón el deterioro de las relaciones interpersonales (Bauman, 2005). Tanto eso, como el individualismo de nuestras sociedades y la falta de confianza en los otros y las instituciones, conduce a un debilitamiento de la cohesión social, que es uno de los factores que preocupan hoy a nivel socio-político.

En efecto, la fragilidad real de muchas relaciones humanas, que duran solo mientras resulten convenientes para las partes implicadas, hace que la confianza quede herida. Además, la sociedad en la que vivimos exige altos niveles de confiabilidad en las instituciones lo que Giddens ha llamado "sistemas abstractos" (2011, p. 37) que son principios impersonales. Con ello, el ser humano ha ganado en seguridad en su vivir cotidiano, pero ha quedado más vulnerable a nivel psicológico, pues la fiabilidad de los sistemas abstractos "jamás puede ofrecer la reciprocidad ni la intimidad de las relaciones personales de confianza" (Giddens, 2011, p. 111).

Junto al debilitamiento de la cohesión social, aparecen en nuestro horizonte social cada vez más altos niveles de insatisfacción personal (Lane, 2000).

Y en el terreno político se observa que, una concepción del sujeto como individuo autónomo y los principios de igualdad y libertad sobre los que se ha sustentado la construcción de las sociedades democráticas occidentales, resultan hoy insuficiente en la medida en que: a) la libertad se ha entendido como no-ingerencia y derivado en desinterés por el otro (Welch, 2013, p. 61) y falta de compromiso ciudadano; b) la pluralidad de nuestras sociedades es cada vez mayor y son necesarios elementos de unión ciudadana (Healy, 2011, p. 229).

A la vista de estos bajos niveles de cohesión social, elevada insatisfacción personal y la necesidad de repensar las democracias del siglo XXI, la amistad se está revelando como una relación a veces inesperada, que permite repensar estas realidades.

En efecto, aparece hoy como un factor sustentante de la cohesión social, en un momento en el que ni las relaciones familiares ni las de comunidad cumplen esta función como antaño: "la amistad y las relaciones amistosas en su forma más fuerte y comprometida, lejos de ser <esquirlas de comunidad> o <piezas de deshecho en el mar del egoísmo económico y social>, pueden proporcionar una importante forma de cohesión social" (Spencer y Pahl, 2006, p. 211).

Además, autores como el científico social Robert Lane han mostrado que los niveles de felicidad personal no tienen tanto que ver con los ingresos económicos como con las re-

laciones interpersonales y muy concretamente con la familia y las amistades verdaderas. Y de acuerdo con eso propone un cambio social: pasar de una sociedad individualista a una "sociedad amigable". De una sociedad que basa el bienestar en el aumento constante de las comodidades y los ingresos económicos, a una sociedad regida por la solidaridad familiar, las amistades profundas y una vida con sentido en la que los amigos tienen un papel clave (2000, p. 77).

Y finalmente, la amistad aparece como respuesta a carencias de las sociedades democráticas de hoy, en las que, al resultar insuficientes los principios de libertad e igualdad, se propone incorporar uno más: precisamente la amistad cívica por lo que socialmente aportaría (Schwarzenbach, 2009; Welch, 2013).

Por todo esto, la amistad se muestra como una relación relevante a nivel social y un posible marco desde el que repensar nuestras sociedades democráticas. De acuerdo con este planteamiento se va a abordar el tema de la amistad en esta comunicación y para ello conviene comenzar distinguiendo entre la amistad personal y la amistad social.

## 2. Dimensiones de la amistad

El estudio de la amistad pone de manifiesto que se trata de una relación con doble dimensión: una personal o privada, y otra social y pública. Esta distinción es interesante porque arroja luz sobre sus posibilidades en el terreno social más allá de su función personal. Sin embargo, la vivencia contemporánea de la amistad se centra mucho más en la relación entre individuos que en su dimensión social, aunque tras un silencio de siglos, resurge el interés por la amistad cívica (Devere, 2013, p.5).

### *2.1. La dimensión personal*

La dimensión personal de la amistad es su forma básica, un vínculo entre *singularidades* que Lewis describe como "relación entre personas en el máximo nivel de individualidad (Lewis, 2000, p. 71)". Y su cultivo tiene consecuencias importantes tanto en el terreno personal como en el público en la medida en que a la condición de la persona humana le corresponde también la condición ciudadana (Llano, 1999, 94).

En primer lugar, hay un vínculo entre amistad y vida feliz y amistad- bienestar. Por un lado, hay evidencias científicas que muestran que la salud está relacionada con vínculos personales satisfactorios y estables (2003, p. 199), entre los que se encuentra la amistad. Por otro, estudios norteamericanos muestran que los amigos nos hacen más felices, (Lane, 2000, p. 79) porque con ellos se mantienen relaciones que se caracterizan por la calidez, la confianza y el grado de intimidad que con ellos se alcanza.

También contribuye a la felicidad que proporciona la amistad que esta confiere *sentido* a la propia existencia. Tanto porque los amigos proporcionan un motivo para vivir (May 2012, p.116), como porque reconocen el valor de la persona en sí misma: por *quien* es por encima de *lo que* es, de dónde procede o de lo que hace (Little, 2000, p.6).

Además, la amistad es clave en el desarrollo de la persona desde el triple punto de vista antropológico, psicológico y ético: a) desde el punto de vista antropológico, la persona es coexistente, y en esa medida, incapaz de desarrollarse como tal en soledad (Polo, 2012, p. 150). b) Desde el punto de vista psicológico la amistad contribuye al crecimiento humano porque la formación del carácter tiene dimensión comunitaria (Llano) y los amigos son piezas claves en la configuración de la personalidad. c) Por último, el ejercicio de la amistad está sostenido por una serie de virtudes como el respeto, la generosidad, la lealtad o la sinceridad (Cicerón, 2002), de forma que su ejercicio supone crecimiento ético y un bien social.

## *2.2. La dimensión social*

La dimensión social de la amistad, comparece al observarse que, más allá de una relación entre personas también concierne a la *polis* y por eso se ha considerado durante siglos núcleo de lo político y lo cívico. Es un vínculo con potencial incidencia en el terreno público y ofrece posibilidades tanto para la edificación de la sociedad civil, como para ser marco de referencia en el desarrollo de sociedades más cooperativas. Como sostiene Devere, "se invoca a la amistad como un modelo que podría arrojar luz sobre asuntos relacionados con la comunicación, la ciudadanía, las relaciones internacionales, la identidad étnica y cultural, el conflicto y la paz" (2013, p.5). Y para G.M. Smith son los lazos amistosos sobre los que se urde el tejido social: lo político, lo religioso, lo cultural y lo filosófico (2013, p. 2).

Un aspecto socialmente relevante de la amistad es que esta supone tanto el reconocimiento de la individualidad de la persona como un sentido de la vinculación dependiente (Frei Toledo, 2008, p. 15): la autonomía y la capacidad de vincularse. Este doble carácter de la amistad, que acoge dentro de sí independencia y dependencia, hace que sea una relación sumamente interesante desde el punto de vista cívico, pues el ejercicio de la ciudadanía exige una implicación que supone madurez social en sus miembros: la que les permite conocer y defender sus derechos, pero también comprometerse en favor del bien común más allá del interés particular. En este sentido, la amistad es una relación de cooperación paradigmática y capaz de conjugar sin romperse dos polos aparentemente contrarios: el del "yo" y el "nosotros". Eso afirma Little cuando señala que la amistad "tiene la capacidad de sacarte de ti mismo al tiempo que te hace más consciente de ti" (2000, p. 6). Además, el compromiso es uno de los elementos más representativos de la amistad contemporánea frente al deterioro registrado en otras relaciones interpersonales (Pahl, 2003, p. 147).

La amistad, sin embargo, también puede traer aparejados algunos riesgos sociales. El primero de ellos sería su potencial destructivo dada la enorme fuerza de cohesión interna que proporciona a los amigos, pues eso puede volverse contra los gobiernos. El segundo, proviene del hecho de que la amistad es una relación fundamentalmente igualitaria mientras que las sociedades en las que vivimos están aún fuertemente estructuradas en muchos aspectos (Pahl, 2003, p. 193). Y el tercer peligro, es que la amistad puede convertirse o usarse como una forma más de poder. A este respecto conviene señalar que la amistad verdadera "tiene como finalidad trascender los juegos del poder hasta llegar a una situación en la que las dos partes renuncien voluntariamente al mismo" (Pahl,

2003, p. 195). La amistad verdadera nunca usa al amigo en su beneficio, y por tanto deja de funcionar como arma de poder social. En cualquier caso, sí es cierto que, en su dimensión cívica o social, la amistad puede presentar un doble filo, que lleva a afirmar que tiene carácter ambivalente (Lewis, 2000, p. 92).

## 3. La cuestión de la amistad cívica

La dimensión social de la amistad hace referencia a lo que se ha denominado tradicionalmente amistad cívica. Por ese motivo vamos a considerar ahora esta cuestión sin pretender agotarla, pero sí tratando de señalar algunas de sus posibilidades y sus dificultades, tal y como a día de hoy se plantean.

Gomá reivindicaba para la filosofía su misión de proponer un ideal de sociedad justa (2015). En esa línea de progreso moral la amistad aparece en el panorama filosófico-político como ideal cívico o marco de una nueva convivencia social. Esta cuestión suscita un debate importante en el que el acuerdo es difícil, pero que ilumina y replantea aspectos de la realidad social y política de nuestro tiempo sobre los que es necesario detenerse. Además, este debate ofrece propuestas que, sin ser definitivas, pueden dar pie a reformulaciones o nuevos modelos de sociedad, como ocurre con las de Schwarzenbach o Welch, que provienen de corrientes feministas.

Para abordar este asunto conviene definir primero qué se entiende por amistad cívica.

Para Aristóteles era aquella en la que los ciudadanos de la mejor ciudad están unos junto a otros, y en los que hay preocupación mutua porque todos sean justos y virtuosos. Se basa en un deseo de mutuo beneficio, frente a lo propio de la amistad de virtud que es el desinterés, Por eso señala Cooper que es una amistad ventajosa (1999, p. 333). Ahora bien, ¿es realmente la amistad cívica, una relación que busca un beneficio mutuo, un tipo de amistad?

Así lo considera la tradición filosófica y el pensamiento contemporáneo y, sin embargo, también hay autores como Healy que niegan que pueda hablarse de "amistad cívica", considerando que para ello esta debería mantener en el ámbito social características suficientes de la amistad como tal.

Parte de que la relación de amistad es un afecto mutuo vinculado con la virtud, presidido por la buena voluntad, en el que están presentes la ayuda recíproca y la confianza, que busca la mutua compañía entre los amigos y que tiene proyectos comunes y una historia compartida (Healy, 2011, p. 230). Pero, ¿es posible trasladar eso al ámbito público? Healy concluye con una respuesta negativa. En primer lugar, argumenta, porque el lazo afectivo y el conocimiento íntimo del amigo que se dan en la relación personal no puede existir en la amistad cívica, aunque sí haya un cierto conocimiento de otro. Además, la amistad cívica exige que haya igualdad política en todo momento, mientras que la amistad personal, aunque también requiere cierta igualdad, puede admitir desigualdades momentáneas. Finalmente, respecto a los rasgos fundamentales de la amistad (confianza, una preocupación mutua especial e historia compartida), la comparación no resiste el análisis.

¿Qué ocurre con otros estudiosos actuales de la cuestión? Autores como Pakaluk, Schwarzenbach (2009) o Welch (2013), no ven directamente trasladables los rasgos propios de la amistad personal a la cívica, pero sí consideran que a pesar de todo puede hablarse de ese tipo de amistad y elaboran propuestas que la incluyen como forma política, o descubren que la amistad cívica ha sido una característica de realidades políticas ya existentes, como por ejemplo la república americana (Estados Unidos de América) en sus orígenes (Pakaluk, 1994, p. 198).

Veamos previamente cómo sería posible la amistad cívica desde el punto de vista teórico.

La amistad personal entendida como la amistad según virtud (que Aristóteles y muchos autores contemporáneos siguen considerando el modelo más alto de amistad) está basada en el desinterés; no hay en ella más provecho que el amigo mismo, y no se busca ningún otro interés o bien. Está conformada por tres elementos que son la benevolencia, la beneficiencia y la confidencia (Laín Entralgo, 1986, p. 171). Y se forja y apoya en un sustrato ético importante, pues necesita de virtudes como el respeto, la apertura, la capacidad de compromiso, la generosidad y la lealtad.

Pues bien, la amistad política se caracteriza por: "buena voluntad y confianza mutuas, deseo recíproco entre ciudadanos de hacerse el bien por el mismo hecho de hacerlo, y hacer cosas a favor de los otros ciudadanos" (Schwarzenbach, 2009, p. 56). Según esta descripción, la amistad cívica, aunque se base en un deseo de beneficio mutuo (impropio de la amistad de virtud), no deja de ser amistad porque cumple con los tres elementos que la caracterizan: la buena voluntad y confianza mutuas son paralelas a la confidencia, aunque no identificables con ella; el deseo recíproco entre ciudadanos de hacerse el bien se asimila a la benevolencia, y las acciones en favor de los otros, con la beneficiencia. Ciertamente, hay que notar que la reciprocidad y mutuo interés que se dan en la amistad cívica son distintos a los que se dan en la esfera personal. Pues en esta los amigos se cuidan sin esperar ventaja de ello mientras que en la esfera cívica la ayuda mutua sí es algo de lo que se obtiene beneficio.

La cuestión, en cualquier caso, es compleja y, aunque aquí solo se mencionarán, son dos los planteamientos de fondo que subyacen a la posibilidad de la amistad cívica: la articulación de interés y gratuidad; y la consideración de lo privado y lo público como ámbitos completamente separados.

Interesa ahora ver planteamientos como el de MacIntyre que incluyen la amistad como forma política. Este filósofo considera que debería crearse una sociedad con estructuras y formas políticas y sociales en las que se viva y se eduque a los ciudadanos para ser capaces de establecer relaciones de reciprocidad (2001, p. 154), siendo consciente de que "con frecuencia lo que se da y lo que se recibe es inconmensurable" (2001, p. 120). En este caso, la amistad es una relación paradigmática y por ello le otorga un papel importante, proponiendo que sus estructuras la incluyan como elemento vertebrador de las relaciones entre los ciudadanos.

Otra propuesta es la de Schwarzenbach ya mencionada: incorporar la categoría de "cuidado" a los valores democráticos básicos de igualdad y libertad porque estos resultan insuficientes. Además de contarse con la defensa militar y la regulación de la propiedad y la producción, como principios ordenadores del estado político contemporáneo, debe-

ría añadirse la educación emocional para el cuidado público. Y precisamente el modelo normativo para integrar la categoría de "cuidado" sería el de amistad cívica entre ciudadanos democráticos (2009, p.243).

Según estos planteamientos, parece que sí puede hablarse de amistad cívica y de sus posibilidades en el ámbito cívico. Hacerlo puede ser crucial en la construcción de una nueva ciudadanía en la medida en que la amistad: tiene una dimensión íntimamente social; se funda sobre un suelo común; es el verdadero lugar del diálogo; es capaz de ir más allá del interés personal en pro del bien común; es intrínsecamente abierta; establece relaciones de confianza, promueve la convivencia; y asegura valores que se consideran deseables con vistas a una política bien ordenada y justa, tales como la promoción de la igualdad, la limitación del poder, la justicia y un terreno propicio para la democracia (Smith y Devere, 2010, p. 342).

# 4. Conclusiones

La educación ciudadana es un asunto que debería afectar al corazón de la actuación educativa, en la medida en que la persona es a la vez que un individuo, miembro de una sociedad. Como tal, debe asumir sus responsabilidades, ejercer sus derechos, y saberse protagonista de la construcción activa de la sociedad en la que vive. En ese sentido, educar ciudadanos supone hacerles conscientes de la realidad social y, al mismo tiempo, ayudarles a que sean capaces de dar respuesta a los retos de su tiempo; en ese contexto se enmarcan estas conclusiones.

a) Ante algunos hechos y situaciones socialmente relevantes de hoy como la falta de cohesión social, el aumento de infelicidad personal o la necesidad de repensar las democracias occidentales de forma que acojan la amplia diversidad cultural y que superen el individualismo que anida en ellas, la amistad se desvela como una relación con incidencia social más allá de la personal y como una relación cuyas características pueden dar respuesta a esos problemas, y ser también un motor de cambio social.

b) En ese contexto, asistimos a un resurgimiento del concepto de amistad cívica: la amistad como idea política o como marco y referente para la construcción de una sociedad, más desinteresada y cooperativa y menos individualista y competitiva.

Sin ser exhaustivos, la amistad ofrece posibilidades en ese sentido porque: propicia el diálogo y se nutre de él; busca la convivencia y el trato mutuos; se basa en la confianza; se dirige a la persona como tal y no como medio para los propios fines; ve en el otro un colaborador y no un potencial competidor; es gratuita; desarrolla cualidades que facilitan la convivencia y, por tanto, la vida en sociedad; fomentando la alteridad, la amistad se basa en una cierta igualdad y se asienta sobre un suelo común; llena de sentido la existencia; es capaz de aunar en torno a proyectos comunes; y finalmente, es capaz de generar cohesión social.

c) A pesar de algunas voces discrepantes, hay motivos suficientes para reconsiderar y actualizar la noción de amistad cívica e introducirla en el terreno educativo, aunque los valores de la amistad personal no sean íntegramente trasladables a la amistad cívica. La cuestión no es tanto si la amistad cívica es hoy un camino cerrado o todavía valioso, sino si

puede ser rescatada y cómo para el marco contemporáneo. Como se ha apuntado, será clave en este sentido la profundización en el debate de la separación tajante público-privado (ya abordada desde el feminismo entre otros) y la articulación de interés y gratuidad.

## 5. Referencias

Aristóteles (1994). Ética a Nicómaco. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cooper, J. (1999). *Reason and Emotion*, Princeton (NJ): Princeton University Press.

Devere, H. (2013). The Academic Debate on Friendship and Politics. *Amity: The Journal of Friendship Studies*, 1(1), pp. 5-33. Recuperado de http://amityjournal.leeds.ac.uk/files/2013/11/AmityjournalfirstissueHMD28.09.13FINAL.pdf

Frei Toledo, R. (2008). *Fundamentos sociológicos de la amistad* (Tesis doctoral). Recuperado de http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2008/frei_r/sources/frei_r.pdf

Gomá, J. (14 de marzo 2013). ¿Dónde está la gran filosofía? *El País*. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2013/03/14/actualidad/1363283723_240070.html

Giddens, A. (2011). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Healy, M. (2011). Civic Friendship. *Studies in Philosophy and Education*, 30(3), pp. 229-240.

Lane, R. E. (2000). *The Loss of Happiness in Market Democracies*. New Haven: Yale University Press.

Laín Entralgo, P. (1986). *Sobre la amistad*. Madrid: Espasa Calpe.

Lewis, C. S. (2000). *Los cuatro amores.* Madrid: Rialp.

Llano, A. (1999). *Humanismo cívico.* Barcelona: Ariel.

MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes.* Barcelona: Paidós Ibérica.

May, T. (2012). *Friendship in an Age of Economics: Resisting the Forces of Neoliberalism*. Plymouth, UK: Lexington Books.

Schwarzenbach, S. (2009). *On Civic Friendship: Including Women in the State.* New York (USA): Columbia University Press.

Pahl, R. (2003). *Sobre la amistad.* Madrid: Siglo XXI.

Pakaluk, M. (1994). Political Friendship. En L. S. Rouner, (Ed.), *The Changing Face of Friendship*, pp. 197-215. Notre Dame (IN): University of Notre Dame Press.

Polo, L. (2003). *Quién es el hombre*. Madrid: Rialp.

Smith, G.M. (2013). Friendship: An Unanswered Question. AMITY: The Journal of Friendship Studies, 1(1), pp. 1-3. Recuperado de http://amityjournal.leeds.ac.uk/files/2013/11/AmityjournalfirstissueGMS28.09.13FINAL.pdf

Spencer, L. y Pahl, R. (2006). *Rethinking Friendship: Hidden Solidarities Today.* Woodstock: Princeton University Press.

Welch, S. (2013). Social Freedom and the Value of Friendship. *Amity. The Journal of Friendship Studies,* 1, 53-68.

# Procesos de neoliberalización de la política educativa andaluza. La construcción de una respuesta alternativa desde la resistencia profesional

Luengo Navas, Julián[a]
Molina Pérez, Javier[a]
[a]*Universidad de Granada, Campus Universitario de la Cartuja, s/n, 18071, Granada, España*

**Resumen**

El profesionalismo docente está en riesgo como consecuencia de las reformas educativas neoliberales. Esta comunicación estudia la promulgación de las prácticas neoliberales en el sistema educativo andaluz. Se centra la atención en su re-contextualización en centros públicos de educación primaria y la consiguiente influencia en el ejercicio de la práctica docente. Se trata de un estudio cualitativo que utiliza la entrevista semiestructurada en profundidad como técnica susceptible de análisis mediante la Teoría Fundamentada. Se han realizado diez entrevistas, cinco a docentes de sexto de primaria y cinco a directoras/es de cada colegio. Para el tratamiento y categorización de la información se ha utilizado el software cualitativo QSR NVivo 11. Los resultados evidencian la consolidación de dinámicas endógenas de privatización. Éstas responden a prácticas características de la Nueva Gestión Pública. Destacan la rendición de cuentas, la competitividad entre centros, la estandarización educativa o la extensión de la cultura performativa. Todas ellas persiguen una nueva concepción de la profesión docente, despolitizada y técnica. Sin embargo, la resistencia a esta desprofesionalización es capaz de generar un nuevo marco profesional, caracterizado por la reflexividad, la deconstrucción de ´D`iscursos hegemónicos y el desarrollo de prácticas con fines basados en la igualdad, equidad y justicia social.

*Palabras clave:* Neoliberalismo; Nueva Gestión Pública; Endo-privatización; Profesionalismo; Resistencia.

**Abstract**

Teaching professionalism is at risk as a consequence of neoliberal educational reforms. This paper studies the promulgation of neoliberal practices in the Andalusian educational system. It focuses attention on its re-contextualization in public primary schools and the consequent influence on teaching practice. This is a qualitative study that uses the

semi-structured interview in depth as a technique susceptible of analysis through the Grounded Theory. Ten interviews have been carried out, five to sixth grade primary teachers and five to the directors of each school. For the treatment and categorization of the information the QSR NVivo 11 qualitative software has been used. The results show the consolidation of endogenous privatization dynamics. These have to do with practices characteristic of the New Public Management approach. Accountability, competitiveness among centers, educational standardization or the extension of the performative culture stand out. All of them pursue a new conception of the teaching profession, depoliticized and technical. However, resistance to this deprofessionalization is capable of generating a new professional framework, characterized by reflexivity, the deconstruction of hegemonic discourses and the development of practices based on equality, equity and social justice.

*Keywords:* Neoliberalism; New Public Management; Endo-privatization; Professionalism; Resistance.

# 1. Introducción

Existe en ciencias sociales un amplio interés sobre la configuración de las políticas públicas bajo la racionalidad neoliberal. En educación, la mayoría de investigaciones se ocupan de la influencia estructural del neoliberalismo en la privatización del sistema educativo. Esta investigación indaga en el nivel micro, basándose en el término "*policy enactment*" (Ball, Maguire y Braun, 2012), referente al proceso por el que los actores educativos resisten, interpretan y/o aceptan la política según los condicionantes en los que se desenvuelven (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Esto implica investigar cómo se re-contextualiza el neoliberalismo en el sistema educativo andaluz y comprender cómo docentes y directoras/es conciben la profesionalidad en instituciones organizadas según criterios postburocráticos. En éstas, el funcionamiento no se rige por el seguimiento de órdenes o mandatos, sino por el logro de resultados (Bolívar, 2009). La institución se inserta en el alma del maestro/a (Ball, 2003), socavando su profesionalidad y ampliando los márgenes de desprofesionalización (Hall y McGinity, 2015). La identidad profesional, como resultado de una interacción personal, social, cultural e institucional, ha sido redefinida bajo estos parámetros (Bolívar y Ritacco, 2016). Esta comunicación profundiza en los procesos que provocan la modificación de la identidad profesional del profesorado como consecuencia de las políticas neoliberales (Luengo y Saura, 2013). Por otro lado, se centra la atención en aquellas prácticas que ponen en juego los/as profesionales de la educación para resistir al gerencialismo que plantean las lógicas neoliberales.

# 2. Agenda educativa neoliberal. Re-contextualización de la NGP en Andalucía

El neoliberalismo se ha erigido como un proyecto fundamentado en políticas de mercantilización y privatización (Springer, 2012). Ha puesto en práctica un conjunto de medidas para la reforma del sector público amparadas en la agenda de la Nueva Ges-

tión Pública (NGP). En España se han concretado algunas de estas políticas: estilo directivo gerencial, competencia y cuasimercado en el sector público, estandarización de los desempeños y control sobre los resultados (Verger y Normand, 2015). En Andalucía se ha experimentado un viro en la política educativa hacia prácticas de gobierno empresariales (Merchán, 2012). Como ejemplo, el desarrollo, desde 2008 hasta 2012, de políticas de incentivos docentes que vinculaban el rendimiento del alumnado con un aumento en la remuneración económica que recibía el profesorado (Luengo y Saura, 2012). La NGP se concreta actualmente en la comunidad andaluza mediante modelos de gestión pre-gerencialistas, procesos de estandarización-performatividad y prácticas de competencia entre centros públicos (Luengo y Molina, 2017, en prensa). La administración educativa andaluza, a través de programas que promueve, genera espacios que implementan estilos directivos jerárquicos, al tiempo que sirven como reclamos para la competencia entre centros. Tal es el caso del programa "Comunidades de Aprendizaje", que posibilita a directores/as definir y organizar la plantilla docente. Además, los patrones funcionales gerenciales se concretan en estándares que guían la praxis profesional, socavando la autonomía docente y vinculando las prácticas exitosas al cumplimiento de los indicadores definidos externamente (Luengo y Saura, 2013). Estas medidas responden a lo que Ball y Youdell (2008) entendieron como dinámicas de privatización endógena. Éstas suponen la importación de modelos y patrones funcionales desde el sector privado hacia el sector público.

## 3. Metodología

La metodología seguida utiliza planteamientos propios de la inducción y concreta propuestas de la Teoría Fundamentada (figura 1). Esto permite la elaboración de un espacio teórico inductivo, basado en la generación de teorías formales a partir de las teorías sustantivas, mediante el cruce constante de informaciones (Strauss y Corbin, 2002). Como técnica de recogida de datos se opta por una entrevista semiestructurada en profundidad (Valles, 2014), entendida como un proceso que navega entre el diálogo filosófico y terapéutico en un marco de investigación fundamentalmente moral (Kvale, 2015). Con esta modalidad se busca un análisis valorativo, sin pretender la objetividad de las manifestaciones o su generalización (Denzin y Lincoln, 2012). Las informaciones han sido tomadas en cinco colegios públicos de Granda capital, siguiendo criterios de accesibilidad y disposición. Diez han sido la totalidad de informantes, cinco docentes y cinco directoras/es, determinados por la saturación teórica de las informaciones. Para el tratamiento de datos se ha utilizado el software cualitativo QSR NVivo 11. Una vez trascritas y codificadas las entrevistas, el análisis de conglomerados, a través del coeficiente de Jaccard, ha agrupado las categorías con unidades de significado que presentan una saturación teórica, a través de las cuales se genera la teoría emergente (Edhlund y McDougall, 2016). A continuación se exponen los resultados, con extractos conversacionales de los/as entrevistados/as, acompañados con los códigos DIR-CP1-5 (director/a de centro público1-5) y DOC-CP1-5 (docente de centro público1-5) para contextualizarlos.

**Figura 1. Proceso metodológico.**

## 4. Profesionalismo y resistencia: la construcción de una alternativa profesional en instituciones postburocráticas

Las reformas educativas neoliberales provocan un nuevo discurso vinculado a un ejercicio profesional restringido (Hall y McGinity, 2015). Se han alterado las dinámicas, formas e identidades profesionales de las/os docentes ["*no se sabe qué se espera de uno*" DOC-CP2]. La dimensión política de la educación pasa a un plano secundario. Ahora la productividad, efectividad y eficiencia son los indicadores de actuaciones exitosas (Fitzgerald, 2008) ["*hay obsesión por la eficacia y la eficiencia. Lo que quieren son resultados*" DIR-CP3]. El profesorado ha cambiado su práctica, su relación con el alumnado y su ordenación de prioridades (Evetts, 2011). Si anteriormente la confianza o la colegialidad eran características destacables de su profesionalidad, ahora han sido sustituidas por la evaluación, el desempeño medible y la estandarización ["*decía la orientadora: "yo puedo dar el tema de no sé qué y hacer un anemómetro". Digo, "vale", pero es que en la prueba externa no te van a preguntar cómo has hecho el anemómetro*" DOC-CP3]. Son los criterios organizacionales los que han mutado, de modo que si antes la presión por la realización exitosa del trabajo procedía de una posición jerárquica superior, ahora esa presión se despersonaliza y se instala en la subjetividad docente y su relación con la institución. La profesionalidad ocupacional es así reemplazada por el profesionalismo organizacional que caracteriza a las instituciones postburocráticas (Evetts, 2009) ["*tengo un alumno brillante, pero tiene un problema, la expresión escrita. Este año no he podido desarrollar esa parte porque estoy agobiada pensando en las pruebas externas, y yo quería acabar el temario, porque digo "¡Dios!", no quiero que el centro salga mal en los resultados*" DOC-CP3]. En esta redefinición de la naturaleza del trabajo cobra relevancia el término de resistencia. Anderson y Cohen (2015) la entienden como un proceso de comprensión de aquellas injerencias que han debilitado la profesionalidad docente. Ambos autores exploran ***cómo los***/as educadores/as pueden hacer frente a los procesos de desprofesionalización. A este efecto, exponen cuatro estrategias (figura 2) que pueden apreciarse en los discursos analizados.

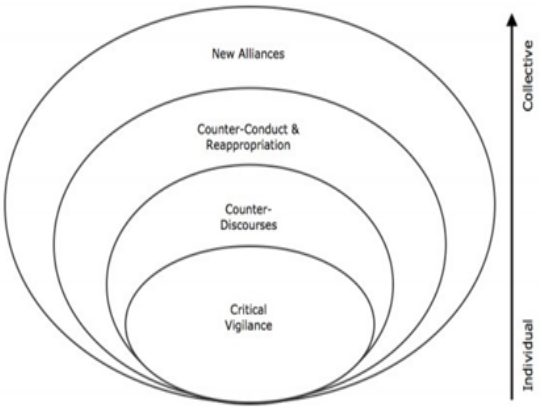



**Figura 2. Niveles y estrategias de resistencia.**
**Tomado de Anderson y Cohen (2015, p. 9).**

## *4.1. "Critical Vigilance" como defensa del profesionalismo reflexivo*

La resistencia comienza en el cuestionamiento de los pilares de la NGP, en el plano de la reflexividad personal, que se erige como la principal herramienta para la resistencia (Ball, 2016) ["*no veo el concepto productividad en un colegio. Esto no es una empresa, aunque quieran hacernos creer que sí... estamos perdiendo los papeles*" DOC-CP3]. No conlleva actuaciones revolucionarias épicas o heroicas, sino procesos reflexivos críticos basados en la vigilancia constante y en la toma de un papel activo en la reafirmación del juicio profesional (Anderson y Cohen, 2015) ["*todavía tenemos margen de poder cambiar cosas, salirnos de los libros, hablar de las cosas de la vida*" DOC-CP4]. Es un tipo de resistencia crítica y reflexiva que implica comprender las prácticas de la NGP como mecanismos de rediseño de la identidad personal y profesional (Thomas y Davies, 2005). Ball y Olmedo (2013) consideran que la subjetividad es el espacio de resistencia fundamental, el lugar de lucha por el cuidado ético-intelectual de uno/a mismo/a. Por consiguiente, asumir la responsabilidad que implica el cuidado personal conlleva la "irresponsabilidad" de actuar al margen de lo aceptado comúnmente ["*me siento con autonomía, pero porque llevo regular todo lo que me exige la ley*" DOC-CP3]. Esto comporta costos personales; como el estrés por desarrollar prácticas con una hibridación entre los principios resistentes y el acato normativo ["*he tenido alumnos que han llegado de Rumanía sin saber español y al mes siguiente dicen de hacerle las pruebas. "¡Señores, que no sabe español!""* DOC-CP3] o el tiempo que puede dedicarse, en una institución que demanda asiduamente la rendición de cuentas, a prácticas deliberativas, reflexivas, y críticas ["*estamos agobiados absolutamente, muchas cosas son una carga de trabajo adicional que no nos lleva a conseguir lo que estamos buscando*" DOC-CP5]. Esta estrategia de resistencia se nutre de la reivindicación del profesor/a como agente activo, sumido en una tarea que no admite una praxis neutra, técnica o apolítica, sino que implica elección, decisión y compromiso en el marco de una comunidad heterogénea ["*el contexto nos determina totalmente el trabajo, objetivos, modo de evaluación…*" DOC-CP5]. La "*critical vigilance*" culmina con el cuestionamiento de la cultura política de la escuela y el empoderamiento comunitario para favorecer procesos críticos colectivos. En este sentido, las/os

líderes pedagógicos deben adquirir y transmitir herramientas que permitan establecer análisis, discursos y prácticas alternativas a la progresiva privatización de responsabilidades y decisiones que se producen en el marco normativo y funcional de la escuela (Cohen, 2014). Un ejemplo significativo se encuentra en la creciente evaluación externa de los centros escolares, que se asocia con retóricas de calidad y excelencia, al tiempo que desdeña otro tipo de aproximación a la evaluación institucional para la mejora desde el propio centro ["*la mejora de la escuela tiene que estar en constante revisión, pero desde el centro, desde la autocrítica y autorreflexión*" DIR-CP2].

## *4.2. "Counter-discourses": desafío de retóricas neoliberales*

La vigilancia crítica es fundamental para acoger al profesorado que queda atrapado en la agenda de la NGP ["*la labor nuestra es que mi niño y el colegio en general pueda conseguir un tanto por ciento en esos indicadores de calidad y excelencia*" DIR-CP4]. En ésta, la política educativa se ha servido de un ´D`iscurso, con ´D` mayúscula, que ha establecido unos márgenes entre lo pensable y factible, al tiempo que ha limitado los espacios de formación y las posibilidades de crítica del discurso de los/as nuevos/as docentes (Gee, 2005). Por ello, resistir implica un cambio en los lenguajes cotidianos, nuevas narrativas que desafíen las estructuras y retóricas sociales auspiciadas desde lógicas neoliberales, nuevos "*counter-discourses*" que faciliten acciones colectivas de resistencia para revertir las tecnologías de la NGP (Anderson y Cohen, 2015) ["*si estamos educando desde una atención a la diversidad, no podemos convertir el colegio en una acequia… Queremos crecer como centro, pero sin medida*" DIR-CP1]. En esta dirección, ya se han producido iniciativas como la desarrollada en Nueva Orleans, donde un conjunto de profesorado, crítico con la reforma neoliberal, ha organizado mesas redondas en las que se ejerce un apoyo mutuo para buscar alternativas éticas a una situación profesional y personal que conciben como deshumanizante para sí mismos y para con la comunidad en la que actúan (Sondel, 2017). En esta investigación no se han detectado acciones similares, pero sí un sentimiento de hastío personal con la consideración social que está tomando el profesorado, como si de un productor mecánico se tratase ["*el profesor per se está motivado, está interesado en conseguir el máximo, independientemente de esos incentivos económicos*" DOC-CP4]. Se precisa acercar la educación de nuevo a un proyecto de emancipación social y de liberación, para reclamar y reivindicar la educación como un instrumento al servicio de principios como la igualdad, la equidad y la justicia social (Giroux, 2002) ["*tenemos que velar para que haya igualdad de oportunidades, no como palabrería, sino auténticamente igualdad. Por ahí estamos enfocando nuestro trabajo*" DIR-CP1]. En consecuencia, el rol activo y crítico de cada educador/a es trascendental para el desarrollo de una acción transformadora ["*sé perfectamente qué tengo que hacer, sé qué es lo mejor para los niños*" DOC-CP2]. Esto conlleva comprometerse en un desafío que enfrenta a reformas educativas que se guían por el control técnico y moralista del educador/a (Achinstein y Ogawa, 2006). ***Ésta parece*** la actitud más útil que puede favorecer acciones de "reapropiación" de prácticas y significados (Wood, 2011) que emergieron de convicciones progresistas y que han sido redefinidas por la agenda neoliberal, calando de forma consciente o inconsciente en el plano reflexivo del profesora-

do. Así, ***términos como "calidad"*** ["*se puede decir que la mejora está en el cumplimiento de esos estándares*" DIR-CP4] o "autonomía" ["*para mí, autonomía docente supone, que dentro y sin salirse del currículum, una cierta libertad en la manera de llevar a cabo ese currículum*" DOC-CP5] se han impregnado de sesgos discursivos de la agenda neoliberal.

### *4.3. "Counter-conduct" y acciones colectivas de resistencia*

El desarrollo de contra-conductas es una alternativa de gran poder que puede incidir en el debilitamiento del neoliberalismo a través de posturas éticas, con la finalidad de configurar políticas alternativas (Gillies, 2011). La contra-conducta, como estrategia de resistencia, trata de desarrollar acciones o narrativas que, sin negar el cumplimiento de la norma, puedan servirse de ésta para tender hacia prácticas progresistas en educación (Anderson y Cohen, 2015). En los extractos se observa el desarrollo de contra-conductas por parte de directoras/es ante los modelos gerenciales ["*puedo tener la última palabra, pero esa autonomía no me sirve porque entiendo la dirección desde un liderazgo compartido*" DIR-CP4]. Así, se reivindican acciones que rompen con el escenario de competencia ["*estamos intentando involucrar en nuestro proyecto a otros centros. Estamos haciendo un proyecto del Albaicín*" DIR-CP2] y cuasimercado ["*no hemos hecho nada por entrar en esa cartelería*" DIR-CP1] que favorece la administración, al tiempo que se utilizan los programas de innovación para mantener el papel activo de las familias en los centros ["*elegimos este proyecto de innovación por darle cabida a las familias. Prácticamente estamos como al margen de la LOMCE*" DIR-CP2]. Este escenario de tensión lleva a directoras/es a experimentar sensaciones de angustia ["*ver que llega la época de matriculación y que no llego a 25 en tres años, me come la vida*" DIR-CP5] ante los requerimientos despersonalizados de una administración oculta que presiona para materializar en las escuelas las lógicas empresariales. En el profesorado también se observan contra-prácticas que responden a la progresiva desprofesionalización de su acción en el aula. Y es que, en las normativas educativas de la agenda neoliberal, los/as docentes tienen escasas posibilidades de implementar principios profesionales, pues no hay lugar para la docencia diversificada, la creatividad o la socialización, y la respuesta debe concretarse en una resistencia basada en criterios profesionales (Achinstein y Ogawa, 2006) ["*al profesor hay que dejarle autonomía. Yo pongo una emisora de radio y si considero que una entrevista es interesante, la pongo para que ellos la escuchen*" DOC-CP4]. Son precisamente estas estrategias de resistencia las que llevan a buscar un nuevo profesionalismo, basado en principios como la "irresponsabilidad" que conlleva cuidar de uno mismo (Ball y Olmedo, 2013), la "infidelidad" a aplicar de forma acrítica los cambios prescriptivos y exógenos (Achinstein y Ogawa, 2006) y la "contra-conducta colectiva" (Anderson y Cohen, 2015). En lo que respecta a ésta última, si bien el desarrollo que implica coordinación entre distintos actores educativos no se ha observado en esta investigación, sí que las acciones colectivas de resistencia (Diani, 2015), como las mareas por la educación pública, a través de paros estudiantiles o protestas secundadas por otros agentes sociales y/o sindicales, han propiciado "oportunidades políticas" para interferir en la configuración de políticas públicas (Saura y Muñoz, 2016).

## 5. Reflexiones finales

La investigación pone de relieve que el profesionalismo ocupacional, caracterizado por procesos de reflexión-indecisión sobre la praxis en escenarios cambiantes, ambiguos y multifactoriales, es transformado mediante la combinación de dispositivos disciplinarios y gerenciales (Ball, 2003). Por ello, cabe hablar de post-profesionalidad (Hargreaves, 2000) o profesionalismo organizacional (Evetts, 2009), para entender la práctica docente en un marco de gestión (management), formas externas de regulación y control organizacional de las prioridades de trabajo. En este contexto, cobran relevancia los estudios sobre la "resistencia" profesional, mediante la cual se pretende hacer frente a la desprofesionalización y reivindicar la educación pública como un instrumento para la justicia social y la promoción de una ciudadanía crítica-participativa en la vida política (Giroux, 2002). Esta resistencia, lejos de una vocación de resentimiento o confrontación, se origina en la subjetividad de cada profesional y su apuesta por una praxis crítica y deliberativa. Supone un cuestionamiento epistemológico que genera una alfabetización política capaz de generar discursos y prácticas alternativas a la propuesta de la agenda neoliberal. De este modo, cuando estas prácticas son capaces de trascender a acciones colectivas de resistencia, véase el ejemplo de las mareas por la educación pública, se generan oportunidades políticas para interferir en la configuración de políticas sociales (Saura y Muñoz, 2016).

## 6. Referencias

Achinstein, B. y Ogawa, R. (2006). (In)fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, *76*(1), 30-63.

Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, *23*(85), 2-25.

Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, *37*(15), 87-104.

Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, *37*(8), 1129-1146.

Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, *54*(1), 85-96.

Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.

Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Bolívar, A. (2009) Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*, 11, 1-18.

Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción*, *32*(79), 163-183.

Cohen, M. I. (2014). 'In the back of our minds always': reflexivity as resistance for the performing principal. *International Journal of Leadership in Education*, *17*(1), 1-22.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Diani, M. (2015). Revisando el concepto de movimiento social. *Encrucijadas*, *9*, 1-16.

Edhlund, B. M. y McDougall, A. G. (2016). *NVivo11 Essentials*. Stallarholmen: Form & Kunskaps AB.

Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, *8*(2), 247-266.

Evetts, J. (2011) A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59, 406-422.

Fitzgerald, T. (2008). The continuing politics of mistrust: performance management and the erosion of professional work. *Journal of Educational Administration and History*, *40*(2), 113– 128.

Gee, J. P. (2005). *An introduction to Discourse Analysis*. New York: Routledge.

Gillies, D. (2011). Agile bodies: A new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, *26*(2), 207-223.

Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, 1, 25-37.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research.* Nueva York: Aldine de Gruyter.

Hall, D. y McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education policy analysis archives*, *23*(88), 1-21.

Hargreaves, A. (2000). Una profesión paradójica: La docencia al comenzar el siglo. *Perspectiva,* 2, 181-196.

Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Luengo, J. y Molina, J. (2017, en prensa). (Re)-contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Teoría Fundamentada desde la óptica de las direcciones escolares y los familiares. *Profesorado*.

Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado, 16*(3), 111-126.

Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE*, *11*(3), 139-153.

Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *20*(32), 1-28.

Saura, G. y Muñoz, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *2*(1), 43-72.

Sondel, B. (2017). The New Teachers' Roundtable: A Case Study of Collective Resistance. *Critical Education*, *8*(4), 1-22.

Springer, S. (2012). Neoliberalism as discourse: Between foucauldian political economy and marxian poststructuralism. *Critical Discourse Studies*, *9*(2), 133147.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Thomas, R., y Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New public management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, *26*(5), 683-706.

Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, *36*(132), 599-622.

Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, *24*(27), 1-27.

Wood, D. R. (2011). And then the basals arrived: School leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education*, *14*(4), 475-497.

# Aprendizaje-Servicio: una práctica que promueve relaciones educativas entre la escuela y otras instituciones sociales

Domingo Mayor Paredes[1]
*Facultad de Formación del Profesorado. Campus Universitario, Avda. de la Universidad, s/n, 10071. Cáceres. España.*

**Resumen**

Este trabajo presenta los resultados parciales de un estudio enfocado en el análisis de la influencia que tienen los proyectos de Aprendizaje-Servicio para promover distintos tipos de relaciones entre la escuela-comunidad orientadas a mejorar aspectos de la realidad escolar y social. La investigación tomó como eje de estudio un proyecto que se implementaba en aula de primaria donde participaron: alumnado y maestra de primaria, alumnado y profesoras de la universidad y profesionales de distintas instituciones comunitarias. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de la investigación y la observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos como estrategias para la recogida de información. Los resultados obtenidos permiten constatar los diversos tipos de enganche que se pueden producir entre diversas agencias y agentes educativos insertos en un mismo territorio y su impacto positivo en la formación de los menores. A partir de los hallazgos alcanzados se concluye que el Aprendizaje-Servicio abre nuevos horizontes de posibilidad para el diseño de prácticas educativas sustentadas en relaciones entre instituciones que promueven la colaboración y/o partenariado.

*Palabras clave:* Aprendizaje-Servicio; relación escuela-comunidad; práctica pedagógica; estudio de caso.

**Abstract**

This paper presents the partial results of a study focused on analyzing the influence that Service-Learning projects have on promoting different types of school-community relationships directed at improving school and social reality. The research had as its axis of study a project implemented in a primary school classroom in which university teachers and students and professionals from various community institutions took part. The study case was used as the research methodology, with

1 domingomp@unex.ex

participant observation, semi-structured interviews and document analysis as information collection strategies. The results allow us to confirm the various ways in which a diversity of agencies and educational agents in the same territory can become linked and have a positive impact on the education of minors. Based on these findings, it is concluded that Service-Learning opens new horizons of opportunity for designing teacher training sustained by relationships among institutions that promote collaboration and/or participation.

*Keywords:* Service learning; school-community relationship; teaching practice; case study.

# 1. Introducción

En las sociedades complejas y cambiantes del siglo XXI configuradas por fenómenos como la globalización económica y cultural, las tecnologías de la información y la comunicación, la flexibilidad del mercado laboral, el debilitamiento de las agencias tradicionales de socialización, la multiplicidad de contextos educativos, etc., la escuela tradicional, por sí sola, tiene serias dificultades para formar a ciudadanos y ciudadanas competentes para hacer frente, de forma reflexiva y crítica, a los distintos retos que se les presenta en su vida personal, social y profesional.

Algunos de los informes internacionales sobre educación (Coombs y Ahmed, 1975; Delors, 1996; Faure, 1972) han puesto en primera línea de reflexión la necesidad de promover sinergias entre todos los recursos educativos disponibles en la comunidad, para atender las demandas de la educación permanente. Ello implica que "hay que dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza y aprendizaje son independientes y, (…) en cambio, tratar de realzar el carácter complementario de los ámbitos y periodos de la educación moderna" (Delors, 1996, p. 125).

En esta línea de pensamiento se han ido configurando nuevas propuestas educativas como las Ciudades Educadoras, las Comunidades de Aprendizaje, los Planes Educativos de Entorno, etc. Articulaciones globales e integrales donde se concibe que "el saber está por todas partes, y que ya no es suficiente con tender puentes porque toda la realidad se ha convertido en un campo de operaciones educativas" (Bosch, Climent y Puig, 2009, p. 129). Desde esta perspectiva, la escuela es un dispositivo más dentro del entramado denso de redes educativas que conforman la comunidad.

Por otro lado, tenemos que señalar que las relaciones escuela-comunidad, y su importancia en la formación de las nuevas generaciones, es un asunto que viene siendo tratado desde una perspectiva teórica (Carbonell, 2014; Olsen, 1951; Trilla, 2002) pero con escasas indagaciones sobre las prácticas materializadas que ayuden a poner luz y sirvan como referentes para la implementación de políticas públicas. Desde esta perspectiva, diversos autores (Tabla 1) han desarrollado modelos que ayudan a describir y analizar los distintos tipos de relaciones que se pueden establecer entre las diversas agencias con potencial educativo ubicadas en un territorio.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la relación entre agencias puede ser de distintos tipos e implican desigual nivel de implicación o conexión entre las mismas.

Siendo el tipo de relaciones basadas en la asociación o partenariado las que conllevan un mayor nivel de enganche en la construcción de acciones pensadas e implementadas de forma conjunta.

**Tabla 1. Relaciones entre las diversas agencias educativas**

| Sistema escolar | Tipo de relaciones | Otras agencias educativas: familia, entidades sociales, instituciones públicas, etc. |
|---|---|---|
| | Desconocimiento | |
| | Conocimiento | |
| | Reconocimiento | |
| | Colaboración | |
| | Conflicto | |
| | Asociación o Partenariado | |

Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos de Croce y Wanger (2000, pp. 34-37) y Trilla (2002, p. 2).

Esta nueva forma de pensar y actuar en la realidad socioeducativa, está contenida en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS). Una práctica educativa intencionalmente planificada donde los objetivos curriculares y los derivados del servicio se retroalimentan mutuamente para promover la adquisición de aprendizajes significativos, útiles y relevantes en el conjunto de los participantes, orientados a mejorar aspectos de la realidad escolar y social (Mayor, 2016).

El estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado "un consenso a nivel internacional que apunta a definir al ApS a partir de tres ejes fundamentales" (Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9):

a) Planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades que conforman el servicio a la comunidad.

b) Protagonismo de los y las participantes (estudiantado de distintos niveles educativos, docentes, representantes de entidades sociales y recursos públicos) en las distintas fases del proyecto.

c) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas.

Dichas características estructurales de las prácticas forman parte de un continuo donde se sitúa el binomio *aprendizaje-servicio* (Furco, 2011; Puig y Palos, 2006), a partir del cual se pueden analizar las distintas calidades (propósitos, participantes, niveles de aprendizajes alcanzados, temporalización, sistematización, difusión, sostenibilidad, etc.) de los proyectos implementados.

En esta comunicación presentamos algunos de los resultados obtenidos en una investigación que pretendía, entre otros objetivos, conocer qué tipo de relaciones mantenía un aula de primaria, donde se estaba implementando un proyecto de ApS, con otras entidades ubicadas en el territorio que participaban en dicha acción educativa.

# 2. Metodología

## *2.1. Contexto de la investigación*

El estudio se llevó a cabo en un centro educativo público, ubicado en un barrio socialmente desfavorecido, catalogado por las administraciones públicas como Zona con Necesidades de Transformación Social, debido a las situaciones de exclusión social que vive una parte significativa de la población: altos índices de desempleo, escasos niveles de formación para acceder a los nuevos yacimientos de empleo, altas tasas de abandono escolar en secundaria, etc. (Junta de Andalucía, 2005). En este contexto se vienen implementado múltiples acciones socioeducativas de carácter comunitario desde el año 2006, donde participaban, de forma colaborativa, profesionales de diversos recursos públicos de la zona (vivienda, educación, salud, etc.), entidades sociales y profesorado y alumnado de la universidad de Almería.

Una de esas acciones coordinadas es el *Programa para la recuperación de espacios públicos El Ingenio-El Puche*[2], que tenía, entre otras finalidades: "Promover la articulación de experiencias educativas innovadoras con el propósito de favorecer la cultura de la corresponsabilidad" (Mayor et al., 2012). A partir de dicho Programa emerge el proyecto de ApS elegido como unidad de análisis. El mismo se configura como una campaña de sensibilización diseñada por el estudiantado de primaria con el objetivo de mejorar la limpieza del centro educativo y algunas zonas del barrio.

## *2.2. Enfoque metodológico*

De acuerdo con el propósito del estudio, se optó por un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa, ya que favorece la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores y, por otro lado, aporta una mirada de los problemas educativos más amplia, rica y completa, pues toma en cuenta el contexto donde se producen los hechos (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012). Se utilizó el estudio de caso, con el propósito de comprender y explicar la singularidad y complejidad de un fenómeno singular (Stake, 2010).

## *2.3. Participantes*

Los informantes que han participado, previo consentimiento informado, han sido: 1 maestra y 17 alumnos de primaria, 5 alumnos y 1 profesora de la universidad, 1 representante de una entidad social, 3 profesionales del centro de salud, la responsable de la Empresa Municipal de Limpieza, 10 comerciantes de la zona y 12 familiares. Para su selección se siguieron los siguientes criterios: obtener la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos, la disponibilidad e interés de las personas implicadas para colaborar

2 El programa obtuvo el primer premio en la Iª edición concurso de proyectos de Educación Social "Memorial Toni Juliá", organizado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (España).

positivamente (Stake, 2010), así como el mayor tiempo de recorrido de la experiencia.

### *2.4. Instrumentos y procedimiento*

El proceso de indagación se realizó a lo largo de un curso escolar, contando con la presencia del investigador en el aula un día a la semana durante dos horas diarias, con el propósito de rastrear y obtener los datos en el contexto concreto, para la cual utilizamos diversos métodos cualitativos (Taylor y Bogdan, 1992):

a) La observación participante se llevó a cabo en el aula de educación primaria y en las sesiones de trabajo del Grupo de Investigación donde participan profesionales de distintos niveles educativos.

b) La entrevista semiestructurada en profundidad individual fue dirigida a maestras y maestros y alumnado de primaria, profesoras y alumnado de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería y representantes de entidades sociales del barrio.

c) La entrevista semiestructurada grupal fue destinada a alumnado de primaria y de la universidad.

d) El Análisis de documentos se centró en la Programación Curricular de Aula, Proyecto Educativo de Centro, Programa de la asignatura de Innovación Educativa, Diario de prácticas del alumnado de la Universidad, materiales didácticos elaborados por el alumnado de primaria: la libreta de mi vida, carteles, cartas, entrevistas, maquetas, etc.

Los datos obtenidos en el curso de la acción fueron analizados siguiendo la técnica de análisis de contenido con el interés de configurar las categorías más relevantes. Para ello se llevó a cabo un conjunto de tareas de comparación, contrastación, agregación y ordenación sobre los datos, que permitieron identificar las unidades de significado, codificar las mismas y posteriormente conformar las categorías.

Con la intención de obtener una comprensión más profunda y rigurosa de los datos conseguidos (Guba, 1989; Stake, 2010) realizamos la triangulación de técnicas e informantes en la recogida de información.

Por tanto, la información expuesta en el siguiente epígrafe es el resultado de contrastar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos.

## 3. Resultados

En las prácticas de ApS, el servicio o actividad de utilidad social puede ser enfocado sobre distintos ámbitos, realizado por disímiles grupos de población, implementarse en diferentes unidades de tiempo, favorecer la colaboración de diversos agentes, etc. (Puig, et al., 2009). Sobre él gravitan los contenidos y actividades de aprendizaje que emer-

gen a partir de las conexiones que se establecen entre la escuela y la comunidad, entre agentes con influencia educativa en el medio donde se inserta el dispositivo escolar. En este sentido, el interés de la maestra orientado a que "los menores tuvieran información suficiente y pudieran sostener con más fuerza y razón el proyecto que nos habíamos planteado" (Ent. M.), la condujo a indagar en el territorio para detectar recursos y profesionales que pudieran enriquecer su trabajo. Se abría así un espacio de posibilidad para expandir el hecho educativo más allá de los límites de demarcación de la institución escolar, contemplando así el medio como contenedor o afluente de recursos educativos, como agente educativo que favorece el aprendizaje en distintos espacios comunitarios y como contenido de aprendizaje (Trilla, 1995 y 2004).

Para resolver algunas de las dudas relacionadas con la campaña de sensibilización que estaban diseñando, la maestra decidió establecer conexiones con diferentes profesionales:

> Así, por ejemplo, para responder a la pregunta: "¿por qué algunas zonas del barrio están sucias?", creí conveniente contactar con la responsable de la empresa municipal de vivienda para que nos aclarará aspectos relacionados con la recogida y reciclaje de basura y otros enseres. Para contestar a otra de las cuestiones que nos habíamos formulado en la asamblea de clase: ¿cómo pueden influir la acumulación de basura en la salud?, nos pusimos en contacto con profesionales del centro de salud, y para conocer qué actividades se estaban haciendo en el barrio vinculadas con ese tema, contactamos con la presidenta de la asociación de mayores (Ent. M.).

Por otro lado, los diferentes agentes socioeducativos que participaron en el proyecto también se beneficiaron de esta relación educativa:

> La enfermera me dijo que le parecía estupenda la actividad, y que aprovechando que tenían prácticos de enfermería en el centro aprovecharían esa actividad para que se dieran cuenta que el servicio que le podían prestar a la ciudadanía no era sólo el que se presta en el centro de salud, sino que se podían realizar acciones preventivas en el ámbito comunitario (…). La responsable del Punto Limpio nos planteó que si los menores hacían la campaña de sensibilización en el barrio, ella se comprometía a instalar papeleras cerca del colegio (…). Con la presidenta de la Asociación de mayores hemos quedado que para el próximo curso escolar vamos a organizar actividades para que ellas nos cuenten historias y juegos del barrio y nosotros preparamos canciones (Ent. M.).

Como se refleja en la siguiente tabla (2), durante el desarrollo del proyecto pudieron establecerse distintos tipos de enganche entre las agencias educativas implicadas en el proyecto.

En dichas relaciones los vínculos entre los distintos agentes se fueron ensanchando, pasando del conocimiento y reconocimiento a la colaboración, aprovechando el capital cultural instalado en el territorio para que el estudiantado adquiriera nuevos saberes con valor de uso. Un planteamiento próximo a los postulados de las Ciudades Educadoras y la nueva ecología del aprendizaje que sostienen que: la acción educativa está distribuida entre diferentes escenarios y agentes; la necesidad de un trabajo en el marco de la conformación de una red comunitaria integrada por los centros educativos, profesionales de

los diferentes recursos públicos ubicados en la zona y representantes vecinales y de las administraciones públicas, que promueva coordinación de acciones formativas dirigidas a la población, favoreciendo así un dialogo de saberes procedentes de distintas disciplinas y la cultura popular, al objeto de airear los centros educativos, vincularlos más con el entorno y desentumecer la vida comunitaria (Carbonell, 2014); la necesidad de reconocer el rol educativo que pueden desempeñar los profesionales de diferentes recursos públicos y entidades sociales en los procesos formativos de los menores, y desde ese reconocimiento contemplar los aprendizajes que pueden adquirir los mismos en el desarrollo de la experiencia, etc. Aproximaciones que nos sitúan en la idea de que la educación de las nuevas generaciones es responsabilidad de todos los dispositivos y agentes insertos en la comunidad, entendida como red de agentes con influencia en la vida de menores y jóvenes. Como plantea Contreras (2006), uno de los aspectos centrales en la mejora de la educación escolar es el relacionado con el esfuerzo y la corresponsabilidad entre distintos agentes socioeducativos, dentro y fuera de los centros.

**Tabla 2. Tipos de relación mantenida entre la escuela y otras instituciones comunitarias**

| | | |
|---|---|---|
| Antes de iniciar el proyecto de ApS | Desconocimiento. | Empresa Municipal de Limpieza. |
| | Conocimiento. | Centro de Salud, Universidad de Almería, Asociación de Mayores, Comerciantes. |
| Durante el diseño e implementación del proyecto de ApS | Reconocimiento. Colaboración. | Centro de Salud, Universidad de Almería, Asociación de Mayores, Comerciantes, Empresa Municipal de Limpieza. |
| Después de realizar el proyecto de ApS | Asociación/Partenariado | Asociación de Mayores y Universidad de Almería. |

Fuente: Elaboración propia.

# 4. Conclusiones

Situar la educación en el ámbito comunitario abre un horizonte de posibilidad para el trabajo colaborativo entre agentes que trabajan en el territorio.

Esta investigación arroja una conclusión muy evidente en relación a como el acercamiento interesado entre actores pertenecientes a distintos ámbitos educativos que reflexionan sobre cómo mejorar algunos aspectos de la realidad sociocultural y física de un territorio, genera una idea más expandida de la educación, en la cual los mapas educativos institucionales y profesionales se reconocen y/o amplían para convertirse en mapas territoriales o redes que crean artefactos inéditos hasta ese momento (Carbonell, 2014; Trilla, 2005).

El Programa Ingenio, el Grupo de Investigación y el proyecto de ApS objeto de indagación, son dispositivos que reflejan la confluencia de miradas que han traspasado los muros que cimentaban el quehacer educativo hasta ese momento para recrearse más allá

de los mismos. También pueden ser considerados como partituras emergentes que van narrando los acontecimientos históricos de un tiempo nuevo, donde miradas parciales del quehacer educativo se han ido reconociendo, colaborando, expandiendo y diseñando nuevos futuros posibles.

Durante las entrevistas realizadas pudimos observar el valor positivo asignado por la maestra, responsable del diseño e implementación del proyecto de ApS, a las producciones pedagógicas que se habían realizado. Asimismo, señalaba las bondades educativas de las actividades organizadas con la colaboración de profesionales del Centro de Salud, Empresa Municipal de Limpieza, representante de una entidad social de la zona y alumnado y profesora de la universidad. Acciones educativas realizadas dentro y fuera del aula que también fueron valoradas positivamente por el alumnado de primaria, ya que le permitió adoptar "un papel protagonista y reconstruir sus conocimientos" (Ent. M.). Igualmente sirvieron como marco de reflexión-acción para el alumnado y profesora de la universidad que observaba y participaba en otras formas novedosas de recrear el hecho educativo en el ámbito comunitario.

Estas potencialidades pedagógicas sirven para constatar el valor formativo de las propuestas de ApS, que al igual que otros modelos de educación expandida, como son las Ciudades Educadoras, las Comunidades de Aprendizaje o los modelos de Desarrollo Comunitario, promueven relaciones colaborativas y la adquisición de aprendizajes múltiples y multidireccionales.

En relación a los límites de este estudio y su posible aportación a la comunidad científica, cabe señalar que una limitación de esta indagación es su carácter de estudio de caso a partir de un fenómeno singular, por lo que no se pretende la generalización de los resultados a otros casos, aunque los resultados se pueden transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre los dos contextos (Guba, 1989; Pérez Juste et al., 2012) y, por otro lado, pueden significar "una oportunidad nueve de modificar antiguas generalizaciones" (Stake, 2010, p. 78).

## 5. Referencias bibliográficas

Bosch, C., Climent, T y Puig, J. M. (2009). Partenariado y redes para el aprendizaje-servicio. En J. M. Puig (Coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, (pp. 127-149). Barcelona: Graó.

Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

*Contreras, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. Revista de Educación, 339, pp. 19-41. Recuperado de* http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_03.pdf

Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

Croce, A. y Wanger, E. (2000). El rol de las organizaciones de la comunidad para el abordaje del trabajo con jóvenes en situación de pobreza. En *Documento de Programa Nacional de Escuela y Comunidad*, pp. 21-93. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.

Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, *0*, 64-70. España: Madrid. Recuperado de http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. I. Pérez. (coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal.

Junta de Andalucía (2005). *Actuaciones en Barriadas y Zonas con Necesidades de Transformación Social*. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocialopencms/system/bodies/Zonas_Transformacion_Social/Publicacion/memoria_2005/Memoria_Barriadas_2005.pdf

Mayor, D. (2016). *El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad*. (Tesis Doctoral). Universidad de Almería. Recuperado de http://cms.ual.es/UAL/es/estudios/doctorado/tesis/tesisdoctoral/DOCTORADO8905?plan=8905&anyo=2015-16&exp_numord=160&tes_codnum=1&idioma=es

Mayor, D., García, T., Sánchez, M. S., Rodríguez, D., Zaballos, Mª. M., Pérez, I. "y" Romera, A. (2012). Programa socioeducativo de carácter comunitario para la recuperación de "El Ingenio-El Puche". En Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. *I Edición concurso de proyectos de Educación Social* (pp. 13-59). Barcelona.

Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdfPérez Juste, R.

Olsen, E. (1951). *La escuela y la comunidad*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.

Pérez Juste, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. España: UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.

Puig, J. M. (coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

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

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Trilla, J. (1995). La escuela y el medio: una reconstrucción sobre el contorno de la institución escolar. En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*, vol. I. Madrid. Morata.

Trilla, J. (2002). La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando. *Aula de Innovación Educativa*, 112, pp. 1-4.

Trilla, J. (2004). La educación no formal y la ciudad educadora. En H. Casanova y C. Lozano. *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *IDEP-Revista Educación y Ciudad*, 7, pp. 75-106. Recuperado de http://idep.edu.co/pdf/revista/Revista07.pdf.

# Perspectiva del alumnado de Educación Primaria sobre los valores y contravalores en Internet

Paula Renés[1] y Pilar Ezquerra
*Universidad de Cantabria, Avenida Los Castros s/n, 39005, Santander, España*

**Resumen**

La sociedad actual plantea el conflicto ético y moral en términos de valores y contravalores, reforzando la idea de que los ciudadanos son capaces de dotarse de sus propios valores para construir su particular perspectiva. Es la persona quien analiza y adquiere los valores y contravalores por sí misma, sintiéndose parte de la sociedad. Ahora bien, la vorágine tecnológica y la presencia de la Red en las relaciones interpersonales, plantea una problemática añadida sobre qué valores y contravalores son transmitidos a través de Internet. El objetivo de este estudio es conocer los valores y contravalores visibles en Internet desde la mirada del colectivo más vulnerable de la sociedad, los niños. En el marco de investigación han participado 148 niños de 5º y 6º de Educación Primaria de un colegio concertado de Cantabria. A través del diseño de un cuestionario y de un grupo de discusión, se han identificado los discursos de los alumnos en torno a su percepción sobre los valores y contravalores en Internet. Algunos resultados indican que los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad son identificados, utilizados y compartidos por éstos en las redes, frente a la competitividad y el egoísmo, contravalores que perciben y rechazan.

*Palabras clave:* Educación Primaria; Valores; Percepción del alumnado; Internet; Escuela.

**Abstract**

The present society raises the ethical and moral conflict about values and counter values, reinforcing the idea that citizens are able to endow themselves with their own values to build their particular view. It is the person who analyzes and acquires the values and counter values, feeling part of society. However, the technological maelstrom and the presence of the Network in interpersonal relations, raises an added problem about what values and counter values are transmitted through the Internet. The objective of this study is to know the values and counter on the Internet from the view of the most vulnerable group of society, children. In the framework of research have participated 148 children of 5 and 6 of Primary School of a concerted college of Cantabria. Through

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: paula.renes@unican.es

the design of a questionnaire and a discussion group, students' discourses have been identified based on their perception of values and counter values on the Internet. Some results indicate that the values of respect, responsibility and solidarity are identified, used and shared by them in the networks, in the face of competitiveness and selfishness, the values they perceive and reject.

*Keywords:* Primary School; Values; Student´s view; Internet; School.

# 1. Los valores en la Sociedad Red

Los modelos de globalización actuales que están generando la fragmentación social y acusando las diferencias entre pueblos y culturas, es una de las preocupaciones que este año se recogen en la presentación del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (2017). El título que engloba el conjunto de reflexiones y aportaciones que se desarrollarán en este encuentro, versará sobre "la educación ante los retos de una nueva ciudadanía", abogando por la necesidad de que las personas no solamente se sensibilicen con las problemáticas sociales sino también que se humanice y se construya una nueva ciudadanía. Y es que es habitual escuchar que la sociedad ha perdido los valores o que los valores sociales y morales no existen o no están integrados realmente en las relaciones de convivencia y participación ciudadana (Morín 1999; Torrego y Martínez, 2014).

La dinámica actual en la que se enmarcan las transformaciones sociales determinadas por la divergencia entre los patrones culturales de cada sociedad y la capacidad de cada uno para asimilar y adaptarse a estos procesos, suscita la necesidad de que cada persona desarrolle una personalidad moral sustentada en la autonomía, en la que se cuiden los procesos de adquisición de los valores (Anaya, 2013).

Compartimos con autores como Bernardini (2010) que nuestra sociedad democrática defiende la educación como un proceso intencional que atiende al desarrollo integral de la persona para la solución de conflictos y conductas no deseables. La educación debe convertirse en el engranaje entre los valores respetados universalmente y compartidos socialmente, y la adquisición y asimilación individual de los propios valores, para que cada persona pueda integrarse de manera crítica y activa en la sociedad (García-Aretio, Ruíz-Corbella y García-Blanco, 2010), en una sociedad en la que los valores contribuyan a la construcción de personas con su propia identidad pero que a la vez potencie aquellos valores que contribuyan a que los ciudadanos sean gestores de una sociedad pluralista (Martínez, 1995).

La actual cultura de la obsolencia programada y del consumismo mediático a través de pantallas y dispositivos tecnológicos está ejerciendo efectos diversos en los comportamientos y actuaciones de las personas y en concreto, de los niños y niñas. En palabras de Ibáñez y Fuentes (2015:26) sobre los "vientos" que guían la educación, "cabría así preguntarse si, entre esos otros vientos que pudieran enfrentarse con la situación actual, se encuentra el proveniente de las tecnologías de la información y de la comunicación, el cual, basado en Internet, ha adquirido en la actualidad una fuerte presencia social". Esta omnipresencia de las tecnologías y concretamente de Internet en la vida diaria de

los más pequeños, aboca a un consumo de contenidos determinados que pueden influir en las propias actitudes y valores (Colom y Melich, 1993). En este sentido, existe un desconocimiento y preocupación generalizada por el tipo de contenidos, modelos, actitudes y valores que adquieren los niños a través del consumo pasivo o activo de información en la Red (García-Gutiérrez, 2015).

Es incuestionable que la escuela está comprometida con la labor de educar en su integralidad a cada niño y niña, favoreciendo estrategias que faciliten su desarrollo moral, potenciando su autonomía y racionalidad tanto en la adquisición de valores compartidos como en las situaciones de conflicto de valores ante las que se van enfrentar y a las que tendrán que dar respuesta como ciudadanos comprometidos con una sociedad democrática, libre, respetuosa e igualitaria (Anaya, 2013). Sin olvidar, que los maestros deben trabajar con las familias asumiendo "conjuntamente, en colaboración permanente, una función educadora" (Martínez Vega, 2015:68) que facilite un mayor grado de profundización, coherencia y sentido al proceso educativo y al desarrollo moral de los niños.

Los marcos contextuales que envuelven a cada individuo en cuanto miembro de una sociedad, especialmente marcada por la incursión de Internet y de los medios de comunicación en la vida diaria (Cabero, 2007 y Muñoz, 2005), determinan también la propia percepción de la realidad. Los valores no sólo se adquieren porque nuestra sociedad asuma que es importante que nuestros niños y jóvenes los adquieran o por el hecho de que estén contemplados en los diseños curriculares, "sino porque son observados, practicados y estimados como válidos, buenos e importantes" (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011, 99). En el marco de la sociedad digitalizada en la que vivimos a través de Internet, tanto la escuela como la familia, como principales agentes educativos que son, no pueden perder de vista no sólo como los niños adquieren los valores sino cómo perciben los que se transmiten a través de la "Sociedad Red" y es que "Internet es la sociedad, expresa los procesos sociales, los intereses sociales, los valores sociales, las instituciones sociales (Castells, 2001:13).

Teniendo presente el interés señalado en torno a cómo perciben los niños y jóvenes los valores en Internet, se han llevado a cabo sobre ello diferentes trabajos que han generado interesantes contribuciones (Berríos Valenzuela y Buxarrais Estrada, 2013; Hernández Prados, López Vicent y Bautista Ortuño, 2015; y Hernández Serrano, Parra Nieto y Pérez Grande, 2016). En consonancia con los intereses suscitados por los trabajos referidos, presentamos algunas aportaciones de un estudio realizado con el objeto de acercarnos a la mirada de los niños, en este caso de Educación Primaria, y conocer su percepción en torno a los valores y contravalores que, desde su perspectiva, se transmiten a través de Internet.

Tanto en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa como en el RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se señalan valores fundamentales que deberían promoverse desde los centros educativos como instituciones garantes de una educación equitativa en la sociedad de la información y la comunicación. Entre ellos podemos señalar la solidaridad, el respeto y la responsabilidad, valores que se ponen de ma-

nifiesto en el estudio que presentamos a continuación como resultado del análisis en torno a la percepción de los niños y niñas de Educación Primaria que han participado en el mismo. Por motivos de espacio, en este trabajo solo ponemos de manifiesto una pequeña parte del estudio.

# 2. Objetivos

En el trabajo que aquí presentamos, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer la percepción del alumnado de Educación Primaria sobre la presencia de valores y contravalores en las diferentes redes sociales y herramientas que ofrece la Red en todas sus dimensiones.
- De los valores y contravalores que identifican los alumnos cuando utilizan Internet, conocer si ellos comparten, en sus acciones cotidianas en la Red, la importancia de asumir dichos valores y rechazar los contravalores.
- Recoger la opinión del alumnado sobre cómo la familia y la escuela responden a la información que ellos utilizan a través de Internet.

# 3. Metodología

## *3.1. Muestra*

La población y muestra estaba formada por el conjunto de alumnado que durante el curso 2016-17 cursaban de 5º y 6º de Educación Primaria en un centro concertado urbano de una ciudad de la Comunidad Autónoma de Cantabria, un total de 148 niños/as con edades comprendidas entre 10 y 13 años.

## *3.2. Técnica de recogida de información y análisis de los datos*

En el planteamiento metodológico de la investigación se consideró necesario recurrir a un diseño mixto, empleando técnicas con grados de estructuración variada, diseñando instrumentos de recogida de información cuantitativos y cualitativos. Se elaboró un cuestionario y se llevó a cabo un grupo de discusión.

El cuestionario recoge preguntas abiertas y cerradas, con las siguientes dimensiones: valores presentes en Internet, contravalores presentes en Internet y el papel de la familia y de la escuela en la educación de la Red desde la visión del alumnado. En relación con los ítems que recoge el cuestionario en la primera dimensión, se recogen los valores de trabajo en equipo, solidaridad, respeto, igualdad, responsabilidad, creatividad, superación y amistad, y en la segunda dimensión, los contravalores de competitividad, egoísmo, falta de respeto, desigualdad, irresponsabilidad, violencia, inseguridad y manipulación.

El grupo de discusión se elaboró y adaptó siguiendo un análisis de contenido para recoger en profundidad la opinión del alumnado siguiendo las mismas dimensiones ya descritas.

### *3.3. Procedimiento*

En la realización del estudio seguimos dos fases, en la primera de ellas sustentada en el marco teórico, se realizó el diseño del cuestionario y a través de él la recogida de información cuantitativa. La segunda fase, se centró en el diseño y realización del grupo de discusión como instrumento cualitativo que facilita la profundización de los contenidos recogidos en el cuestionario.

## 4. Algunos resultados

Los resultados que a continuación presentamos, muestran la percepción de los alumnos de Educación Primaria sobre algunos valores y contravalores presentes en Internet. Si bien no se han podido describir todos los valores y contravalores que se recogían en el cuestionario por la limitación de espacio, es de resaltar que se han seleccionado aquellos resultados más importantes que responden a los objetivos señalados. Asimismo, es importante resaltar que tanto los valores como los contravalores que se describen, recogen el significado entendido por los niños y niñas con relación a cómo los perciben ellos.

### *4.1. De lo que creo, pienso y hago: una mirada al respeto, la solidaridad y la responsabilidad*

Los alumnos de Educación Primaria que han reflejado sus opiniones en este estudio, inciden en que de todos los valores que inicialmente se plantearon y que se han indicado en el apartado de metodología, el respeto, la solidaridad y la responsabilidad son los más importantes y los que mayor presencia tienen en Internet. Concretamente, insistieron en debatir y explicitar que el respeto era considerado como el valor que mayor reflexión les suscitaba, compartiendo en su discurso que todos eran respetuosos en el uso de Internet, por ejemplo, a través de las diferentes redes sociales como WhatsApp, Instagram o Snapchat. Así lo relata un alumno: "Entre nosotros sí hay respeto".

Sin embargo, cuando se les cuestionaba si el respeto, como valor percibido por los alumnos desde su perspectiva, también era bien valorado por parte de otras personas cuando utilizaban Internet, el resultado se convertía en una negativa constante en cuanto a que su percepción acerca de que este hecho era diferente a cómo ellos se relacionaban dentro de las redes. Uno de ellos comenta: "Yo creo que no hay respeto porque a veces uno en Internet cuelga un video o foto de alguien que, en ese momento, puede tener gracia, pero las personas que conocen al de la foto no les parece bien".

Continuando con esta reflexión nos encontramos que los alumnos defienden un uso adecuado y respetuoso entre ellos cuando emplean las redes, pero en situaciones determi-

nadas, ese valor parece que no lo tienen realmente adquirido, son conscientes de que es importante pero no lo contemplan cuando no les resulta interesante. Un alumno, dice lo siguiente: "La mayoría de veces sí pero si hay algo que no me gusta o que me ha dicho esa persona que no me respeta, pues yo tampoco voy a respetarla a ella", una opinión que es afirmada por todos los alumnos.

En el discurso de los alumnos aparecen también otros valores que son compartidos y defendidos por todos, la solidaridad y la responsabilidad. En cuanto al primero, nos encontramos con una percepción generalizada sobre la presencia de este valor en campañas y anuncios publicitarios en los que se invita a la audiencia a participar recogiendo firmas o creando vídeos y compartiéndolos. Así lo explica un alumno: "Hay gente que sube fotos, como la gente con cáncer y ponen retos", un discurso que es compartido por otro alumno en su relato: "Eso es para nosotros es solidaridad", y a su vez por el resto de compañeros.

En relación con el valor de responsabilidad, la mayoría del alumnado afirma que intenta ser responsable con las fotos y contenidos que comparten a través de las redes. Sin embargo, analizando la percepción que tiene el alumnado sobre el uso general por parte de las personas, ya sean amigos, familiares o desconocidos, consideran que no suelen solicitar permisos a la hora de publicar contenidos de otras personas. En el discurso se aprecia lo siguiente de un estudiante: "Consideramos que son irresponsables cuando no se cuenta con la aprobación de la/s persona/s que aparecen en las fotos, vídeos...".

### *4.2. Antagonismo visible entre el contenido que muestra Internet y la presencia de contravalores*

Los alumnos que participaron en el estudio coinciden en señalar que la competitividad y el egoísmo son los contravalores que mayor repercusión tienen cuando se emplea Internet. Si atendemos al primero de ellos, el alumnado considera generalmente que este contravalor está presente en las redes sociales, así como en los juegos online que utilizan y ejemplifican también en relación con programas televisivos, consumidos por la gran mayoría a través de Internet como es el caso de Gran Hermano. Algunas manifestaciones que lo evidencian son: "La competitividad es habitual en los juegos online, en las redes sociales cuando se cuelgan fotos o comentarios inapropiados"; Gran Hermano, hablan de casos e insisten en que "la gente que entra ahí debe ser madura y consciente de lo que va a pasar y de lo que debe y no hacer". En relación a esta última afirmación, los alumnos inciden en que este tipo de programas televisivos invitan a competir, a veces, perdiendo los modales y las formas. Asimismo, en la mayoría de los discursos recogidos señalan que a veces son competitivos pero cuando se les pregunta de nuevo por sus propias acciones en Internet prefieren hablar de los demás que de sí mismos, tal y como refleja el discurso de un alumno: "porque la competitividad está en los juegos online».

El segundo de los contravalores recogidos por el alumnado como un elemento muy visible en las redes sociales, juegos online... es el egoísmo. En este caso, se recoge de la siguiente manera: «Egoísmo porque piensas en ti y no en las consecuencias que eso

conlleva», un aspecto compartido por todos que concretan en sus discursos así: «Hay un compañero que ganó 200€ en el juego de Clash Royale para conseguir monedas, era dinero de los padres, eso es egoísta», en este caso este niño había utilizado dinero de sus padres, sin permiso ni consentimiento, para jugar a través del teléfono móvil, un aspecto que todos los participantes recogieron como egoísta. En relación con otro de los elementos que suelen ser utilizados por los niños y jóvenes es la Play Station, que se considera una red social en el momento en el que juegan conectados desde sus casas a la Red, aceptando que en ocasiones también tienen comportamientos egoístas, por ejemplo en la selección de jugadores de fútbol para iniciar un partido online a través del FIFA.

A pesar de que las compras online suelen estar destinadas al público adulto, los propios alumnos realizaron comentarios tanto en el cuestionario como en el grupo de discusión sobre este tipo de actuaciones y cómo desde su visión a veces, adultos, jóvenes y niños, nos comportamos de manera egoísta, comprando compulsivamente o sin pensar si realmente necesitamos ese producto, incluso lo ejemplifican con el conocido "Black Friday". Así se recoge en uno de los discursos sobre las compras online: "hay gente que como hay todo tan barato compra todo a coger a coger a coger, no se da cuenta, vale que tú lo necesites pero que pienses en los demás que lo necesitan más que tú".

### *4.3. De la necesidad del compromiso a la responsabilidad en la escuela y la familia sobre el uso de Internet*

Otra dimensión analizada en el estudio se detiene en cómo los alumnos perciben que tanto la escuela como su familia responden a la información que ellos utilizan a través de Internet.

La mayoría de los alumnos manifiestan en sus discursos que desde la escuela se realizan charlas por parte de personal externo sobre la seguridad en la Red o el ciberbullying, pero que realmente en el día a día no emplean Internet en la escuela; sí que inciden en el compromiso por parte de su profesorado cuando surgen problemas o consultas derivados del consumo de información en la Red. Argumentan que la mayoría de las veces acuden a familiares cercanos para preguntarles dudas sobre el uso de Internet o cuando detectan algún tipo de contenido o información de alguien que no es adecuado, avisan a un adulto. Así lo relata un alumno: "la última vez mi madre me dijo que tuviera cuidado con algunos contenidos". Todos coinciden en que sus padres les consideran responsables con el uso de Internet indicándoles algunos aspectos los primeros días que se conectan pero no llevan a cabo otro tipo de actuaciones con ellos.

Consideran que tanto sus profesores como su familia son agentes cercanos a ellos en los que pueden confiar y todos coinciden en que hay que cumplir y cuidar un código ético cuando se utilizan las redes sociales o Internet en general, bien sea para comunicarse o para jugar, siendo respetuosos y responsables, tal y como lo recoge un alumno en su discurso: "hay que ser responsable con todo lo que haces en las redes porque puede tener consecuencias negativas".

# 5. Conclusiones

Los resultados que se desprenden de esta investigación ponen de manifiesto que el alumnado de Educación Primaria percibe que los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad son lo que tienen una mayor presencia en el uso de Internet y las redes sociales, así como una preocupación cuando aparecen los contravalores en las conversaciones o juegos online que emplean los niños. Si bien es cierto, que la mayoría de ellos considera que es respetuoso cuando utiliza las redes sociales o Internet, ese valor parece que no lo tienen realmente adquirido; sí son conscientes de que es importante llevarlo a la práctica cuando emplean Internet pero no lo contemplan cuando no les resulta útil o necesario.

Por otra parte, critican la falta de respeto de muchas personas en la red cuando cuelgan materiales como fotografías, imágenes o vídeos de otras personas sin su consentimiento, lo que pone de manifiesto que son conscientes de los contenidos que circulan por las redes. En relación con la solidaridad todos afirman que aquellas campañas publicitarias o actuaciones de apoyo en las redes sociales para personas que lo necesitan, facilitan conocer e implicarse positivamente en ayudar a quien lo necesita. En cuanto a la responsabilidad como un valor importante, parece que la mayoría está concienciado de la importancia de cuidar cómo y de qué manera se comparte el contenido de las personas en la Red.

Tomando como referencia los contravalores, los alumnos apuntan que la competitividad y el egoísmo aparecen recurrentemente en las relaciones sociales a través de Internet, tanto a nivel de aplicaciones móviles, como en las redes sociales, en la visualización en diferido de programas televisivos o en los juegos online en los que participan activamente. Además, ellos se consideran competitivos en ocasiones porque estos mismos recursos invitan a hacerlo. Finalmente, ellos mismos reflexionan sobre la importancia de cuidar los propios comportamientos y acciones en la Red, en beneficio de una mayor conciencia de quien no puede o no tiene la oportunidad de participar activamente en ella.

En este sentido, podemos compartir con Caro Samada (2015) que, ante la percepción de los valores por parte de las personas, y en este caso de los niños, éstos tienen conocimiento para procesar y consumir la información, pero no están capacitados para reflexionar críticamente sobre ella. Es por ello, que desde la escuela y la familia, se hace necesaria una educación en valores crítica y constructiva que garantice a cada persona el desarrollo pleno de sus funciones mentales, así como la adquisición de los valores morales que faciliten la adaptación a la vida social actual, tal y como recogen Ruiz Corbella, Bernal Guerrero, Gil Cantero y Escámez Sánchez (2012).

# 6. Referencias

Anaya, R. (2013). El programa de Educación en Valores y su relación con el razonamiento moral, ideología educativa y liderazgo del Centro Docente. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44), 90-119.

Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones Educativas*, 17, 11-22.

Berríos Valenzuela, Ll. y Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y educadores*, 16(2), 244-264.

Cabero, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información. En CABERO, J. (Coord.). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill. Pp: 1-19.

Caro Samada, M. C. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 187-199.

Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universidad Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España. [En línea]. Consultado: [6, julio, 2017] Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/106.pdf

Colom, T. y Mèlich, J. C. (1993). Postmodernidad y educación. La teoría de Toffler y la práctica de la C. M. U. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 97-110.

García Aretio, L., Ruíz Corbella, M & García Blanco, M. (2010). *Claves para la Educación.* Madrid: Narcea.

García-Gutiérrez, J. (2015). El modelo europeo de protección a la infancia en Internet. Del cuidado a la responsabilidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 119-136.

Hernández Prados, M. A., López Vicent, P. y Bautista Ortuño, V. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre la transmisión de valores a través de las TIC. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 27(1),169-185.

Hernández Serrano, M. J., Parra Nieto, G. y Pérez Grande, M. D. (2016). Priorización de valores en estudiantes jóvenes y mayores en el contexto de la crisis económica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (1), 105-129.

Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (2015). Una reflexión plural sobre el aprendizaje ético-cívico mediado tecnológicamente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 25-32.

Martínez, M., Esteban, F. y Buxarrais, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores, *Revista de educación,* Nº Extra. 1, 95-113.

Martínez Vega, J. M. (2015). La participación de los padres en la educación. Un análisis crítico. *Participación educativa*, 4(7), 65-70.

Martínez, M. (1995) La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas, *Revista Iberoamericana de educación*, 7, 13-40

Muñoz, B. (2005*). La cultura global. Medios de comunicación, cultura e ideología en la sociedad globalizada.* Madrid: Pearson Educación.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: UNESCO.

Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F. y Escámez Sánchez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 59-81.

Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education,* 3(1), 83-113.

# Giro Semántico Lingüístico & Medios de Comunicación: Una propuesta educativa para la integración de ciudadanos transnacionales

Louis Dantil
*Universidad Jaume I, 12003, Castellón de la Plana, España*

**Resumen**

Diversas investigaciones han revelado que el lenguaje de los medios de comunicación tiene impactos considerablemente negativos sobre la integración de los inmigrantes, en adelante ciudadanos/as transnacionales en el contexto español. De hecho, los medios son considerados como la fuente principal de propagación de prejuicios, mitos e imaginarios sociales respecto a la movilidad humana dada la asociación constante de los conceptos de inmigración e inmigrante a aspectos negativos en la cobertura informativa que realizan algunos medios que visibilizan y utilizan la figura del "inmigrante" principalmente cuando éste esté involucrado en un suceso negativo como los catástrofes, el crimen organizado, el terrorismo, la delincuencia, entre otros. Esto afecta la construcción de las nuevas ciudadanías que surgen del efecto de la movilidad humana en el país. Se plantea, por tanto, el Giro Semántico Lingüístico - GSL que supone una alternativa de cambio a este modo de visibilizar a las personas en movilidad y ayudar a la deconstrucción de esta violencia cultural para favorecer ambientes de formación de identidades estructuralmente integradas en contextos multiculturales como es el caso de España.

*Palabras clave:* Giro Semántico Linguistico; Medios de comunicación; Educación; nuevas ciudadanías; Integracíon social.

**Abstract**

Researches have revealed that the language of the Mass Media has a considerable negative impact on the integration of immigrants, hereinafter transnational citizens in the Spanish context. In fact, the media is considered as the main source of propagation of prejudices, myths and social imaginaries regarding human mobility given the constant association of immigration and immigrant concepts to negative frames in the information coverage made by some media that visibilize and use the figure of the "immigrant" mainly when this is involved in a negative event such as catastrophes, crimes, terrorism, among others. Obviously, this affects the construction of new citizenships that arise from the effect of human mobility in the country. Therefore, the Semantic Linguistic Turn -

SLT is an alternative to change this way of treating information about immigrants and help to deconstruct this cultural violence to establish good environments for structural integrated identities in multicultural contexts as the Spanish one is.

*Keywords:* Semantic Linguistic Turn; Comunication media, education, new citizenship, social integration.

# 1. Introducción

La necesidad de plantear un giro semántico para deconstruir la violencia cultural fomentada por algunos medios de comunicación respecto a los inmigrantes, en adelante personas transnacionales, ciudadanos/as transnacionales o personas en movilidad transnacional tiene, entre otros, tres grandes fundamentos. Primero, se trata de la misma persona en movilidad en todas sus dimensiones; los procesos migratorios obedecen a una necesidad intrínseca del ser humano debido a números factores y, como tal, merece ser dignificado como un fenómeno humano con fines de sobrevivencia. Para ello, el ser humano en proceso de movilidad necesita tener unas condiciones favorables que permite su integración en las respectivas comunidades en condiciones pacíficas y, una de estas condiciones es ser visibilizado con una imagen que transmite sus verdaderos valores positivos como ser humano. En segundo de los criterios está basado en el peso del lenguaje en la *re-de-con-figuración* de la realidad. Teniendo en cuenta de la perspectiva de Wittgenstein I (2010), si el lenguaje configura el mundo, la sociedad tiende a verlo en función de las palabras que lo definen y no siempre como es en realidad. De ahí, la hipótesis según la cual, debido a una imagen negativa transmitida por los medios de comunicación respecto a las personas en movilidad, determinados grupos de éstas tienen grandes dificultades de integrarse en las diferentes estructuras y organizaciones de la sociedad.

El tercero de los fundamentos es el devenir de las sociedades actuales. El mundo es cada día más mestizado y cada día más multicultural debido a la creciente movilidad humana. Esto es un reto para la formación de las nuevas identidades, desde luego las nuevas ciudadanías. Si la sociedad actual es cada día más diversa, esta diversidad requiere una atención educativa que se adapte a ello, si bien para repensar la cohesión social desde un nuevo enfoque donde las diferencias no sean criterios de exclusión sino de una mayor fuerza para la sociedad.

En este artículo, tras un análisis bibliográficos y de los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas - CIS (2008 2015); se plantea el giro semántico lingüístico como una propuesta de educación para la paz cuyo fin es fomentar un lenguaje que garantice la cohesión e integración de las personas en procesos de movilidad transnacional en sus respectivas sociedades desde los supuestos semántico-lingüísticos capaces de fomentar buenas prácticas de convivencia social dentro y fuera de las aulas.

# 2. Metodología

La metodología que se aplica es mixta y se divide en tres partes de análisis interpretativos de datos argumentativo-descriptivos, cuantitativos y una parte propositiva.

La parte argumentativa es un análisis de trabajos y estudios investigativos centrados esencialmente en el análisis de los discursos y tratamiento informativos de los medios de comunicación en España.

La segunda parte es interpretativa de los resultados de los informes del Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2008 – 2014) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración. Para ello, se analizará las mismas siguientes preguntas delos estudios del CIS y sus resultados.

a) ¿Cree que la imagen que transmiten los medios de comunicación (TV, radio, prensa) sobre los inmigrantes es...?
b) ¿Cree que, en general, los medios de comunicación (TV, radio, prensa) prestan mucha, bastante, poca o ninguna atención al tema de la inmigración?
c) ¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España?
d) ¿qué es lo primero que les viene a la mente cuando escuchan respectivamente la palabra inmigración e inmigrante?
e) ¿Cuándo se habla de inmigrantes que viven en España, en quiénes piensa Ud. de manera más inmediata? ¿Y en segundo lugar? (máximo dos respuestas).
f) ¿Dónde ha escuchado tales opiniones?

La tercera parte es propositiva y consiste precisamente en plantear el giro semántico lingüístico como una propuesta educativa social dentro y fuera de las aulas para la deconstrucción de la violencia cultural fomentada por los medios de comunicación respecto a determinados grupos de personas en movilidad que afecta negativamente su proceso de integración en las diferentes estructuras y organizaciones sociales de sus respectivas comunidades.

## *2.1. Objetivo General*

Plantear un cambio comunicativo denominado *Giro Semántico Lingüístico - GSL* como alternativa a la imagen negativa transmitida por los medios de comunicación convencional de masas en España que pueda ser llevado a cabo en contextos educativos para la construcción de nuevas ciudadanías basada en la valoración de la multiculturalidad y en el rescate de los aspectos positivos de la movilidad humana tergiversada por algunos medios de comunicación.

## *2.2. Objetivos Específicos*

Analizar el discurso de los medios de comunicación de masas en base al estudio de la bibliografía existente en este campo sobre el tratamiento informativo de los medios de comunicación españoles respecto a la inmigración.

Interpretar y cuantificar los Estudios del Centro de Investigaciones - CIS (2008 – 2015) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración en base a la teoría del establecimiento de la agenda conocida como *agenda-setting*.

Plantear el Giro Semántico Lingüístico – GSL consistente promover un nuevo modelo de comunicación para el rescate de los aspectos positivos de la inmigración y el fomento de la integración y cohesión social como elementos claves en contextos multiculturales.

## 3. Estado de la cuestión

Van Dijk (1997, 2003), en su libro *Racismo y análisis crítico de los medios,* ya había prevenido sobre el efecto de la acción informativa de los medios de comunicación como un factor situacional que contribuye a generar imágenes de discriminación y exclusión social a nivel colectivo (Van Dijk, 1997). Del mismo modo, Pajares (1999), Goytisolo y Naïr (2001), Agrela (2002), Checa (2002), en sus respectivos trabajos de investigación, han concluido corroborando las ideas de Van Dijk (1997). Éstos autores concluyen que los aspectos más reiterados por los medios de comunicación respecto a las personas en movilidad es su carácter de avalancha; así transmiten la idea según la cual el país está sometida a una verdadera invasión (Moreno Preciado, 2006: 2012; Pajares, 1999: 232; Goytisolo y Naïr, 2001; 125; Agrela, 2002: 412; Checa, 2002: 427). Estas ideas, luego fueron corroboradas mediante diferentes trabajos investigativos particularmente de Granados (2002) Retis (2004), Moreno (2006) que concluyeron que los medios de comunicación transmiten una imagen social de la inmigración caracterizada por su aspecto problemático y conflictivo (Granados, 2002: 446; Retis, 2004: 133; Moreno, 2006: 2012).

De su lado, Moreno (2006) y Ribas (2002), en sus respectivos trabajos sobre el lenguaje de los medios de comunicación respecto al tema de la inmigración, han concluido que el carácter delictivo combinado a su irregularidad es el tema más reiterados por los medios analizados; algo que, según estos mismos medios de comunicación, es algo que provoca y propicia redes de delincuencia y criminalidad en el país (Moreno, 2006: 212; Ribas 2002: 353). Otro aspecto que, que según Goytisolo y Naïr (2001) y Checa (2002) destacado en el tratamiento noticiosos de aquellos medios de comunicación es el carácter precario y marginal del fenómeno (Goytisolo y Naïr, 2001: 117; Checa, 2002: 429).

Otro trabajo muy significativo en este ámbito es el de Iguartua, Muñiz y Cheng (2007). En este último, los autores subrayan la importancia que tienen los encuadres temáticos utilizados por los medios de comunicación al tratar el tema de la inmigración. Según los mismos autores, los énfasis mediáticos respecto a la inmigración tenían un predominio de enfoques negativos que la vinculaban con la delincuencia, las mafias, las organizaciones delictivas, las detenciones de inmigrantes y las acciones terroristas (Iguartua, Muñiz y Cheng, 2007: 102).

Si bien, el aspecto más significativo que se quiere señalar es el hecho de que tales imágenes, noticias y encuadres en los que las noticias están enmarcados – según investigación psico-social – condicionan la integración social de determinados grupos de personas en movilidad en el país debido a la percepción que generan en la audiencia; asimismo algo que, en cierta medida provoca ciertas formas de exclusión social (Iguartua, Muñiz y Cheng, 2007: 105-106; Basabe, Zlobina y Páez, 2004). Esto resulta del hecho que los autores como Agrela (2002), Martín Muñoz (2003) califican de sobredimensionar los caracteres negativos de la movilidad humana propiciando así la consolidación de deter-

minados estereotipos y asociaciones del tipo de inmigrante «invasor», «problemático», «conflictivo», «delincuente», «violento», «enfermo», «pobre» en la opinión pública (Moreno, 2006: 213; Agrela, 2002: 417; Martín Muñoz, 2003: 34). Al respecto, es muy elemental destacar que Iguartua, Muñiz y Cheng (2005) en sus investigaciones, revelan que la acción informativa – estrechamente relacionada con el encuadre o *framing*, determinará el procesamiento de la información de parte de la audiencia basando en la idea de que los encuadres generan efectos socio–cognitivos directos e indirectos de la audiencia condicionando también la formación de sus opiniones (Iguartua, Muñiz y Cheng, 2007: 95; Price, Nir y Capella, 2005; De Vreese, 2003). En las palabras Goffman (1998), estas etiquetas tienen una influencia desacreditadora que favorece la estigmatización de quien lo porta (Goffman, 1998: 14), en este caso a las personas que principalmente son visualizadas e identificadas como inmigrantes.

A esto, Agrela (2002) y Martín Muñoz (2003) agregan que, a la creación de estos estereotipos y asociaciones, sigue la tendencia a generalizar (Agrela, 2002: 417; Martín Muñoz, 2003: 34; Moreno Preciado, 2008: 212-213) y a mantener un discurso superficial respecto a la inmigración (Checa, 2002: 434). En ocasiones, tales estereotipos se resuenan en las campañas electorales como una estrategia de fomentar aún más los prejuicios y aumentar el nacionalismo; algo que Moreno Preciado (2006) y Montserrat Ribas (2002) señalan como dominante con un aspecto performativo (Montserrat Ribas, 2002: 347; Moreno Preciado, 2008: 213); en otras palabras, se constituyen como base legitimadora que refuerza aun más los tres tipos de violencias cultural, estructural y directa.

En base a la anterior revisión bibliográfica, se va a analizar la imagen transmitida por lo medios desde los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2008-2015)

## *Imagen de la Inmigración en los Medios ¿Qué dice los Estudios del CIS?*

Sobre la imagen transmitida por los medios de comunicación respecto al fenómeno de la inmigración, se analiza la primera pregunta ¿*Cree que la imagen que transmiten los medios de comunicación (TV, radio, prensa) sobre los inmigrantes es...?* Las respuestas recopiladas por los informes revelan las siguientes informaciones ilustrada en la figura 1.

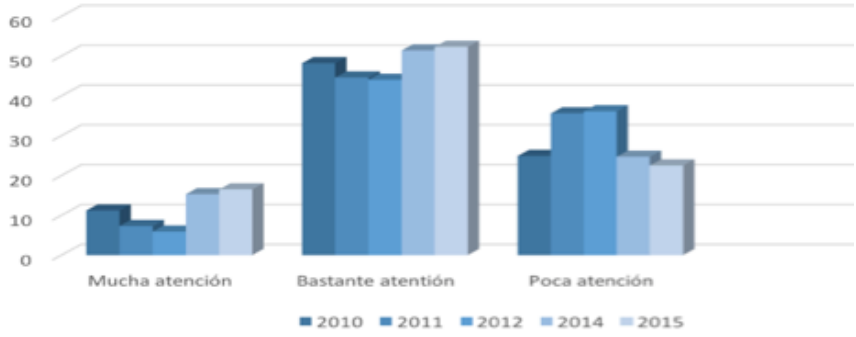
**Figura 1. Opinión de los encuestados sobre la imagen transmitida por los medios de comunicación respecto a la inmigración**

Fuente: Realización propia a partir de los datos de los informes del Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2009-2015) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración.

Basado en esta figura, si se sumará los que opinan que la imagen es muy negativa y los que opinan que la imagen es más bien negativa, el porcentaje en los cinco años analizados reflejaría un resultado que supera los 40% del 2009 hasta el año 2012 y 59.2% en 2014. El concepto "más bien", según la RAE significa en este sentido: en cierto modo, de alguna manera; también puede utilizarse como sinónimo de mejor o preferentemente. Semánticamente hablado, es lo predominante en el tratamiento noticioso a la hora de tratar el tema de la inmigración en los medios.

Luego, se analiza la dedicación y atención mediática al tema de la inmigración en base a la pregunta: ¿Cree que, en general, los medios de comunicación (TV, radio, prensa) prestan mucha, bastante, poca o ninguna atención al tema de la inmigración? cuyas respuestas se presenta en la figura 2, a continuación. En base a ello, se destaca que la audiencia tiene consciencia de que los medios prestan mucha atención al tema de la inmigración en determinadas ocasiones.

**Figura 2. Opinión de los encuestados sobre la atención de los medios de comunicación a la inmigración**




Fuente**:** Realización propia a partir de los datos de los informes del Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2010 – 2015) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración.

## *La Inmigración en la Agenda-Setting de los Medios de Comunicación*

En base a los parámetros utilizados anteriormente, ahora se va analizar el contenido lingüístico semántico que acompaña el tratamiento informativo respecto a la inmigración en la agenda de los medios de comunicación.

Pero, primero se define la *Agenda-Setting.* Acuñado por Lippmann (1922), la *Agenda-Setting* establece cuáles historias, personas, tópicos son considerados importantes y noticiables durante un período de tiempo determinado (McCombs, 2004; McCombs y Shaw, 1972). Numerosos estudios en diferentes países han demostrado que los medios de comunicación de masas tienen influencias significativas sobre la sociedad considera como prioritario (McCombs y Valenzuela, 2007). Según Cohen (1963), por tanto "la prensa tiene mucho éxito en decir a la audiencia sobre qué pensar" (Cohen: 1963, p. 13). Los estudios para comprobar esta influencia realizan preguntas sobre los problemas más im-

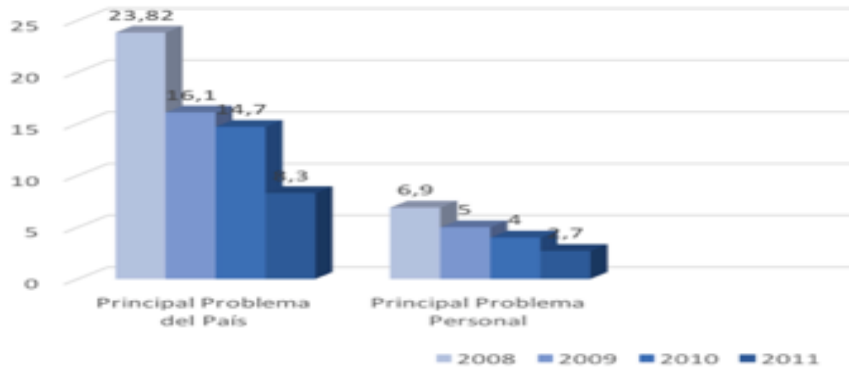
portantes en sus sociedades para posteriormente compararlos con el grado de cobertura que tienen estos temas en los medios de comunicación (Rodríguez Díaz, 2004: 18-19).

McCombs y Shaw (1972) sostienen que la selección de las noticias por parte de los medios y la credibilidad de éstos actúan, sin duda, sobre el marco en el que se establece la referencia del debate político (McCombs y Shaw, 1972). Algo que queda corroborada en el análisis realizado en el apartado anterior. De este modo, la selección realizada pone en primer plano unas cuestiones y disminuye u oculta la importancia de otras (Shaw y McCombs, 1972). Tal estrategia comunicativa desemboca sobre lo que, una vez más Cohen (1963) afirma: "la prensa no consigue decir a la gente lo que tiene que pensar, pero sí es capaz de decir a los propios lectores sobre qué temas tienen que pensar" (Cohen, 1963: 13).

En este orden de idea, se analiza la pregunta del CIS (2008-2011) ¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España? Según los datos analizados, la inmigración estaba en los 4 primeros temas considerados como principales problemas que preocupan a las personas tanto a nivel colectivo como a nivel personal (CIS, 2008-2011).

Los estudios posteriores a 2011 no han incluido esta pregunta. Las respuestas a esta pregunta, ubican la inmigración en cuarta posición con 23.8% después de los problemas económicos, el paro, y el terrorismo ETA (CIS, 2008); en tercera posición en 2009 con 16.1% después del paro y el terrorismo ETA (CIS, 2009); en cuarta posición en 2011 con sólo 8.3% (CIS, 2011), esta vez antes del terrorismo ETA cuyo puesto fue ocupado por la sanidad como un problema del país (CIS, 2012).

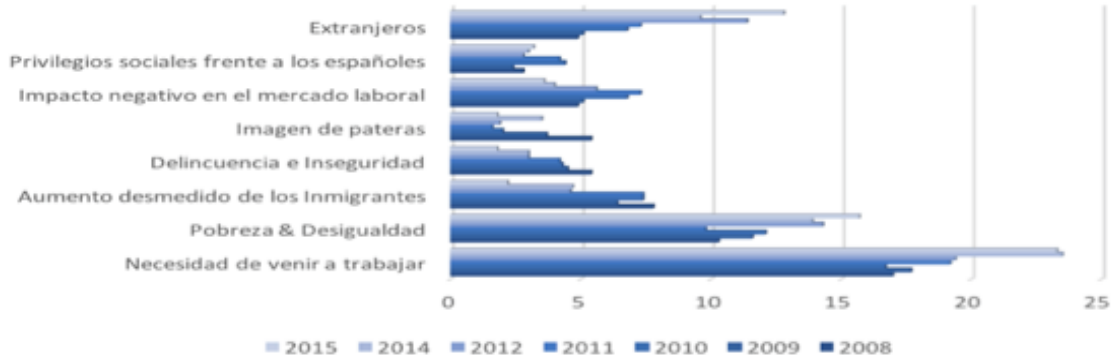
**Figura 3. Presenta al tema de la inmigración como uno de los principales problemas que tiene el país y luego como un tema que les afecta personalmente**




Fuente: Realización propia a partir de los datos de los informes del Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2008 – 2011) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración.

Del mismo modo, se analiza los principales mitos, prejuicios e imaginarios sociales más asociados a la inmigración por la audiencia, producto del tratamiento informativo. Para ello, se analiza la pregunta: ¿qué es lo primero que les viene a la mente cuando escuchan respectivamente la palabra inmigración e inmigrante? Según los datos analizados, los mitos más repetidos han sido como ilustrados en la figura 4.

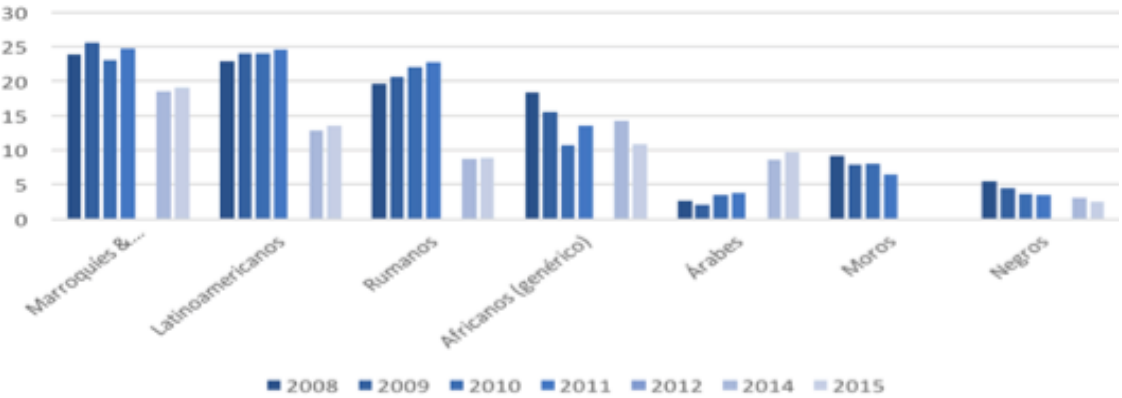
**Figura 4. Los aspectos negativos, mitos, prejuicios y marcos cognitivos más asociados al concepto de inmigración por los encuestados.**




Fuente: Realización propia a partir de los informes del Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2008-2015) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración.

Para comprobar la idea de que algunos grupos de personas son más visibilizados que otros como inmigrantes, se analiza la pregunta: ¿*Cuando se habla de inmigrantes que viven en España, en quiénes piensa Ud. de manera más inmediata? ¿Y en segundo lugar? (máximo dos respuestas)*. Sólo se considera los datos de la primera respuesta y se selecciona los 7 grupos más seleccionados. El análisis revela los siguientes grupos.

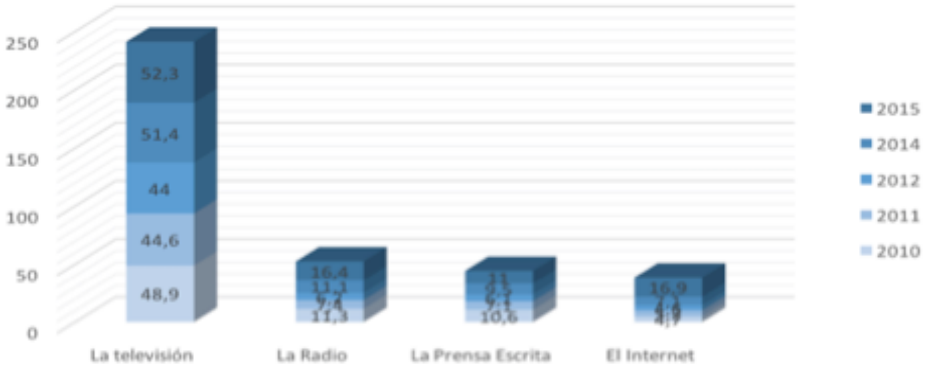
**Figura 5. Las nacionalidades, conceptos y grupos de personas más asociados al concepto de inmigrante por los encuestados**




Fuente: Realización propia a partir de los datos de los informes del Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2008 – 2015) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración.

Para terminar, se analiza la pregunta referente a la fuente de los prejuicios que maneja la audiencia. En este caso, la pregunta es: ¿Dónde ha escuchado tales opiniones? Las personas tenían que marcar todas las que diga espontáneamente. En la lista de los medios de comunicación, los análisis revelan que la televisión es la primera fuente, seguido por la radio, y la prensa escrita. (Ver figura 6).

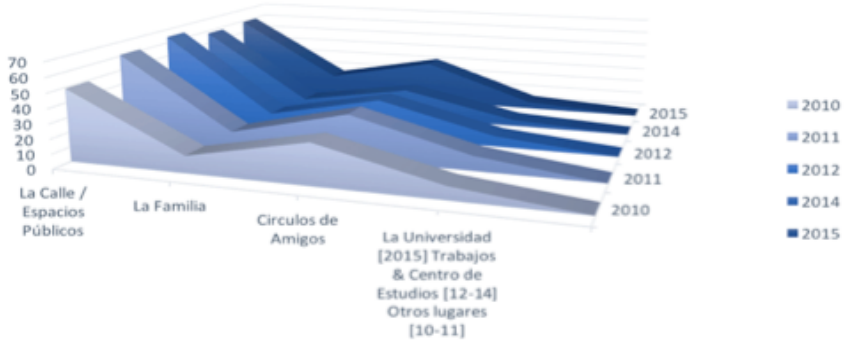
**Figura 6. Las fuentes de donde provienen los prejuicios e imaginarios sociales socialmente compartidos respecto a la inmigración**




Fuente: Realización propia a partir de los datos de los informes del Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2008-2012) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración.

Paralelamente a ello, se analiza las fuentes externas y círculos de reproducción de estos prejuicios. La *calle* que incluye el transporte y los espacios públicos ocupan la primera posición seguido por los círculos de amistad y la familia (CIS 2010 - 2015). Los informes anteriores a 2015 no han incluido esta pregunta.

**Figura 6. Fuente y círculos de reproducción de los prejuicios e imaginarios sociales.**




Fuente: Realización propia a partir de los datos de los informes del Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS (2008-2012) sobre la actitud de la población española hacia la inmigración.

## 4. Principales Resultados y discusiones

Tras el análisis, se ha podido comprobar los siguientes resultados y/o conclusiones.

Los encuestados tienen la conciencia de que los medios transmiten una imagen más bien negativa respecto a las personas en movilidad. Del mismo modo, se piensa que prestan mucha atención a la inmigración; lo que contribuye a la propagación de una violencia cultural respecto a determinados grupos.

En ocasiones, el tema de la inmigración se ha convertido en uno de los principales problemas que confronta el país debido a la atención prestado a ello por los medios de comunicación. En base a este se comprueba las ideas según la cual la prensa tiene mucho éxito en decir a la audiencia sobre que pensar.

Los principales mitos, prejuicios e imaginarios sociales más asociados al oír la palabra inmigración son principalmente negativos. En otros apartados de los estudios que no es parte de esta investigación, son los mismos prejuicios por los cuales que los encuestados muestran hostilidad hacia ciertos grupos de personas.

Los 7 grupos de personas más asociados al oír la palabra inmigrante son respectivamente los marroquíes y norteafricanos, rumanos, los latinoamericanos, los africanos (genérico), los árabes, los moros y los negros. También, relacionado a punto anterior, son los mismos grupos que peor caen a la población española.

La televisión es la fuente principal de los prejuicios seguida por la radio, la prensa escrita y el internet. Por lo que se puede concluir de forma afirmativa que los medios de comunicación juegan un papel importante en la actual concepción que maneja la audiencia respecto a la inmigración y las personas más visibilizadas como tales, producto de los encuadres que utiliza la prensa para visibilizarlas.

Los espacios públicos, seguido por los círculos de amigos, la familia, el trabajo y los centros de estudios como la Universidad son espacios significativos de reproducción de los prejuicios.

## *El Giro Semántico Lingüístico como alternativa a la violencia cultural promovida por los medios de comunicación*

El Giro Semántico Lingüístico – GSL es planteado como una medida para favorecer la integración de las personas en movilidad de una manera pacífica y cohesionada teniendo en cuenta el papel performativo del lenguaje. Estas recomendaciones son aplicables tanto dentro y fuera de las estructuras mediáticas. Dantil (2016) lo define como un cambio comunicativo que consiste en cambiar las formas, los conceptos, las expresiones, los significados y sus contenidos incluyendo la utilización de nuevos conceptos cuyos usos pueden transmitir significados más producentes e integradores al objeto de contribuir a la deconstrucción de los prejuicios, mitos y los malentendidos acerca de la movilidad humana (Dantil, 2016).

En un contexto educativo, la propuesta plantea varias estrategias:

La primera es empezar desde abajo. Los centros educativos iniciales, primarias, segundarias y los institutos deben ser espacios de promoción de las buenas prácticas de convivencias en las que entra un trabajo constante de deconstrucción de prejuicios y no lo contrario. Es a la vez un reto y una responsabilidad social en sus labores de educación social donde la multiculturalidad se hace cada vez más importante.

La segunda estrategia es horizontal y, empieza con las familias hasta las instituciones que tiene un mandato social de educar como una forma de perpetrar la cohesión entre los diferentes miembros y capas sociales.

La tercera estrategia es interna a los mismos medios de comunicación. Si bien, la noción de la autorregulación no ha aportado buenos resultados en este caso. Hace falta un observatorio en este caso que vigile y pueda imponer un sistema sancionador y de censura cuando se presenta claras evidencias de que el lenguaje mediático representa un peligro para la convivencia pacifica entre las culturas. Basándonos en los mismos supuestos de la agenda-setting, es evidente que, al cambiar los enfoques negativos por unos positivos respecto a la inmigración, esto puede tener efectos significativamente positivos para la integración social de estas personas de una manera más productivas. Para ello, es vital visibilizar los aspectos positivos de las personas en movilidad. Si bien, el aspecto sobre el cual queremos poner más énfasis es el hecho de que, investigaciones sociales han demostrado que el lenguaje utilizado por los *Mass Media*, constituye una barrea para la inclusión e integración de determinadas personas en movilidad. Esto es una debilidad para la construcción de ciudadanía estructuralmente integrada un contexto multicultural como es la Europa actual. A parte de estas estrategias, añadimos:

Hay que abordar el tema de forma crítica. Es decir, de una manera que permite a la audiencia informarse sobre los verdaderos motivos y causas de la movilidad humana, así como los principales aspectos positivos de la misma de manera que ayuda a la asimilación de los cambios sociales provocados por la movilidad humana de forma más sana y en condiciones donde haya cohesión dentro de la misma diversidad.

Es necesario cambiar y/o evitar los conceptos que aluden a fenómenos incontrolables por seres humanos como: aluvión, marea, avalancha, riada, entre otros para referirse a la inmigración ya que nunca es como lo describen. Del mismo modo, es necesario evitar visibilizar la inmigración únicamente cuando determinadas personas estén involucradas a sucesos negativos. Esto no favorece ni a la sociedad ni mucho menos a las mismas personas en movilidad.

Es fundamental usar nuevos conceptos más integradoras y significativos para la cohesión e inclusión social. Desde el Giro Semántico Lingüístico, se plantea utilizar *Movilidad transnacional, Ciudadanía Transnacional, movilidad humana transnacional* para referirse a inmigración y, *persona transnacional, ciudadano/a transnacional, persona transnacional proveniente de* (país, región) para referirse a inmigrante ya que éste queda asociado a enfoques negativos y discriminatorio cuando se trata de determinados grupos de personas.

## 5. Bibliografía

Agrela, B. (2002). De fundamentalismos institucionales y discursos culturalistas: la construcción de otredades en la política de inmigración española". En García J., Muriel (eds.), *la inmigración en España*, Vol. II: 407-420. Granada: laboratorio de estudios interculturales.

Betis, J. (2004) La imagen del otro: inmigrantes latinoamericanos en la prensa nacional española. *Sphera Publica 4*: 119-139.

Centro de Investigaciones Sociológicas (2008-2015). *Actitud de la Población española hacia la inmigración*. Madrid: CIS.

Checa, J. C. y Arjona, Á. (2011). Spaniards' perspective of immigration. The role of the media. *Comunicar*, Vol. 19 Nº. 37, pp. 141-148.

Cohen, B. (1963). *The Press and Foreign Policy*. New York: Princeton, Princeton University Press.

Dantil, L. (2016). *Medios de comunicación y giro semántico: una propuesta de integración de los ciudadanos transnacionales de África en la provincia de Castellón*. Tesis de máster. Castellón: Universidad Jaume I.

Goytisolo, J. y Sami, N. (2001). *El peaje de la vida*. Madrid: Santillana.

Granados, A. (2002). ¿Es virtual la realidad de la inmigración?: la construcción mediática de la inmigración extranjera en España. En García y Muriel (eds.), *La inmigración en España*. Vol. II: 437-448. Granada: Laboratorio de Estudios Inter- culturales.

Iguartua, J. J., Muñiz, C. y Cheng, L. (2005). La inmigración en la prensa española. Aportaciones empíricas y metodológicas desde la teoría del encuadre noticioso". En *Migraciones,* 17. Madrid, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, pp. 143-181.

Iguartua J. J. et al., (2007). El tratamiento informativo de la inmigración en los medios de comunicación españoles. Un análisis de contenido desde la Teoría del *Framing*.

Lippmann, W. 1922 (1992). *Public Opinion*. New York: Macmillan.

McCombs, M. (2004). *Setting the Agenda: The Mass Media and Public Opinion,* Cambridge, UK: Polity Press.

– *(2006). Establecimiento de la agenda, el impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento,* Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona. Disponible en http://www.teaydeportea.edu.ar/wp-content/uploads/2016/03/Estableciendo-la-agenda-McCombs.pdf, fecha de acceso, 17-12-2016

McCombs, M. y Valenzuela, S. (2007). The Agenda Setting Theory. *Cuadernos de Información,* Nº 20, Santiago, Pontificia Universidad de Chile, págs. 44-50.

Moreno Preciado, M. (2006). Imagen y discursos sobre la inmigración: la campaña electoral del 14 de marzo de 2004 en los medios de comunicación escritos". *La Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 2006, enero-junio, vol. LXI (1), pp. 211-227

Pajares, M. (1999). *La inmigración en España*. Barcelona: Icaria.

Ribas, M. (2002). La inmigración en el discurso parlamentario: una reflexión sobre discurso, poder y representaciones sociales". En García y Muriel (eds.), *La inmigración en España*. Vol. II: 347-360. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Van Dijk, T. A. (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona, Paidós.

— (2003) *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Wittgenstein, L. (2010) *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid (España): Alianza Editorial, S. A.

# Formación docente para la enseñanza de valores en la universidad

Armandina Serna Rodríguez, Antelmo Castro López, Lizbeth Muñoz Bravo
*Universidad Autónoma de Baja California. Av. Álvaro Obregón sin número Colonia Nueva. CP 21100. Mexicali, Baja California, México*

**Resumen**

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California tiene como uno de sus atributos medulares la formación integral de sus estudiantes, proceso mediante el cual se contribuye a formar en los alumnos actitudes y formas de vivir en sociedad, éste tiene su sustento en las dimensiones éticas, estéticas y valoral; siendo el docente uno de los principales agentes responsables en este proceso. El objetivo del trabajo fue conocer la experiencia de los docentes participantes en el taller Estrategias de Enseñanza de Valores, cuyo propósito es habilitar a los docentes en la incorporación de estrategias de enseñanza de valores en sus planes de clase para fortalecer la formación integral del estudiantado. Sus expresiones se recuperaron a través de foros de discusión virtual. La técnica usada fue análisis de contenido, derivada de ésta se establecieron cuatro categorías. Se concluye destacando la expresión de los docentes universitarios respecto a que la reflexión acerca de los valores, es fundamental en el ejercicio de la docencia por su importancia en la formación integral de profesionistas. Se reconoce la importancia de apoyar de manera permanente las actividades de formación como parte integrante del desarrollo profesional docente.

*Palabras clave*: Enseñanza de valores; formación integral; universidad; docentes; estudiantes universitarios.

**Abstract**

The Educational Model of the Autonomous University of Baja California has as one of its core attributes the integral formation of its students. This process contributes to the training of student's attitudes and ways of living in society, taking as a basis the ethical, esthetic and values dimensions, within this the teacher is one of the principal agents responsible. The objective of this work was to know the experience of the teachers participating in the workshop Strategies of Teaching Values. This workshop was intended to enable teachers in the incorporation of strategies of teaching values in their class plans to strengthen the integral formation of students. The expressions of the participating teachers were recovered through virtual discussion forums. The technique used was content analysis, derived from this we established four categories. This work concludes by emphasizing the expression of the university teachers who feel that the reflection on the values, is fundamental to the exercise of the teaching due to its importance in the integral formation of professionals. It is also recognizing the importance of supporting permanent training activities as part of the teacher professional development.

*Key words*: Teaching of values; comprehensive training; university; teachers; College students.

# 1. Introducción

La preocupación cada vez mayor en la sociedad por fenómenos como la violencia, la intolerancia, el retorno de actitudes racistas, y otros más, demanda una formación de ciudadanos posibilitados para hacer frente a estos fenómenos sociales. Estos hechos obligan a la escuela a tomar conciencia de que no son suficientes los avances científicos y técnicos para afrontar adecuadamente los desafíos que presenta la sociedad actual, aunado a éstos, es importante incorporar e integrar valores en los procesos de enseñanza como contenidos explícitos en la formación Ortega y Mínguez (2001). Los autores mencionan que hay signos suficientes, al menos a nivel de declaraciones formales, de que la vieja idea de una escuela competitiva, fuertemente vinculada al éxito académico, va dando paso a otra en la que los valores, actitudes, habilidades y competencias morales y cívicas constituyen núcleos básicos del proceso educativo. Considerar el mundo de los valores como componente esencial en la acción educativa no significa ninguna condescendencia o moda momentánea, son los valores en sus distintas manifestaciones referentes obligados de la acción educativa. En este sentido, la exigencia de la incorporación de los valores en la educación plantea a la institución escolar nuevas competencias en el ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, asumir la responsabilidad después de años de ejercicio profesional, que no sólo los conocimientos, sino que también las actitudes y valores son objetivos a desarrollar en su trabajo docente, no resulta nada fácil, por ello es importante y necesario apoyar las actividades de educación y formación docente en estos ámbitos.

# 2. Formación valoral del profesorado

La formación docente implica grandes retos, resultantes de la constante transformación del contexto social y educativo de los países, aunado a la presión que ejercen los organismos internacionales para mejorar la calidad educativa, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Derivado de procesos de formación, se espera que los docentes adquieran competencias que le permitan saber qué es importante y necesario enseñar ante las nuevas situaciones, así mismo que se espera que estos procesos les brinden los momentos que les permitan reflexionar sobre su práctica profesional (OCDE, 2009, 2010; UNESCO, 2001, 2007; OEI, 2010, en Castro, 2015).

La formación valoral del profesorado universitario reviste una especial importancia. De acuerdo con Invernó (2009), debido seguramente al cambio de paradigma de la educación sucedido en los últimos decenios: enseñar por competencias, centrar el aprendizaje en el alumnado, la relación de la educación con la sociedad, la innovación y la sostenibilidad en la sociedad de la información y el conocimiento y sobre todo la crisis de las instancias de socialización que asumían en formar a las personas en ética y valores de la comunidad y que en la actualidad se ve resquebrajarse, lleva a la necesidad de desarrollar en el profesorado una formación en la enseñanza de valores, con

la intención de que sepa trasmitirlos al alumnado, y éstos trabajen en la construcción de una mejor sociedad. La sociedad se ha hecho compleja y cuanto más compleja y tecnificada, más importancia debería adquirir la persona humana y los vínculos que ésta establece con los demás y con su entorno.

Desafortunadamente el predominio del hacer, sobre el querer y el saber alcanzan a la pedagogía y la cultura que la envuelve, en consecuencia, los estudios e investigaciones pedagógicas se orientan en su gran mayoría, por la mejora de la eficacia técnica en la enseñanza y por la búsqueda de los mejores métodos docentes, por lo resulta inaplazable la formación ética y valoral, no sólo para los estudiantes, sino sobre todo y primordialmente para el profesorado (Altarejos, 1998). En este contexto, el ejercicio de la profesión docente requiere una sólida formación, en múltiples aspectos: disciplinar; curricular, didáctico, ético y valoral para desempeñar satisfactoriamente la profesión (Zabalza, 2007b; Buxarrais, 2003).

García, Jover y Escámez (2010), señalan que a un buen profesional se le pide la posesión de unos valores, competencias y habilidades y el dominio de conocimientos, por lo que ser un buen profesional es una tarea compleja, no obstante, la buena docencia puede aprenderse, o al menos todo profesor tendría que tener la oportunidad de ser entrenado (Bain, 2005, en García, Jover y Escámez, 2010). La formación del profesorado universitario implica una política de reconocimiento y apoyo a la mejora de la calidad docente, al pertenecer o ingresar a la institución como profesor, se le debe ofrecer la oportunidad y las condiciones para que se pueda formar y mejorar en la realización de sus funciones. En este sentido, el trabajo pedagógico debe ser objeto de tratamiento específico y de mejora, a través de programas de formación inicial y/o permanente de profesores.

El ámbito de los valores está íntimamente ligado con la forma de ser y de pensar de cada profesor, por lo que es necesario desarrollar programas de formación y profundización en él, sólo incidiendo sobre los propios valores y actitudes del profesorado será posible incidir también sobre el contexto en el que éste ejerce su función, y, en definitiva, sobre el desarrollo y cultivo de determinados valores, actitudes y normas en el alumnado (Martínez, 2002).

De acuerdo con Imbernón (2009), la formación ética y valoral del profesorado permite revisar las convicciones y creencias sobre la educación y el contexto social, al ser procesos que permiten pensar, sentir, y actuar en consonancia con los propios valores. El profesorado necesita una formación que le ayude a reflexionar y compartir sobre los problemas de atención a la diversidad, la inclusión, la educación de las ciudadanías, la democracia, multiculturalidad, y ofrecer estos aprendizajes al alumnado.

Por todo lo antes dicho, se insiste en una formación ética y valoral del profesorado universitario, quien debe construirse y reconstruirse, para lo cual se requiere del compromiso institucional y del establecimiento de las condiciones que den a los docentes los espacios necesarios para su desarrollo profesional.

## 3. Modalidades y estrategias para la formación valoral del profesorado

Respecto a los formatos que se vienen manejando en los últimos años para la formación del profesorado universitario, Zabalza (2007b), menciona que se da un desplazamiento entre formatos cortos y puntuales (cursos, talleres, jornadas) hacia formatos más extendidos y a mediano plazo. Sobre los primeros señala como ventaja su facilidad de desarrollo, y respecto al inconveniente menciona que, si no se da continuidad a éstos, sus efectos desaparecen pronto. Los formatos a mediano y más largo plazo, con modalidades como: estudios de posgrado, investigación-acción sobre la práctica docente, participación en equipos que desarrollan y experimentan nuevas metodologías o nuevas experiencias formativas, suelen resultar menos espectaculares que los congresos, pero son mucho más eficaces en lo que se refiere a la transformación real de la práctica docente.

Por su parte, Buxarrais (2003) diferencia cuatro modalidades y estrategias formativas: Conferencias, ponencias y jornadas; Grupos de trabajo; Asesoramientos y Cursos. Sobre estos últimos la autora menciona que ofrecen información teórica-práctica en educación en valores, sin embargo, para que ésta sea una verdadera forma de innovar educativamente debe ir acompañada de la posterior acción pedagógica en cada escuela participante en el curso. La autora relata una experiencia en formación del profesorado en educación en valores, la cual tuvo un doble objetivo, primero: ofrecer una formación tanto teórica como práctica en el ámbito de los valores, señala que la eficacia de la formación permanente consiste en incidir en ambas dimensiones. La modificación de la práctica sin reestructurar convenientemente la teoría lleva a cambios aparentes de la actuación del profesorado, y las nuevas aportaciones teóricas no se interiorizan completamente hasta que no se realizan en la práctica. Y segundo: adquirir procedimientos y estrategias para desarrollar estos conocimientos en el aula.

## 4. Formación docente para la enseñanza de valores en la UABC

La base para la formación integral del alumnado en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), es su Modelo Educativo conformado por un sustento filosófico y pedagógico, componentes y atributos, la formación en valores es uno de estos atributos. En su operatividad, el Modelo articula servicios y programas institucionales orientados a apoyar al alumno a lo largo de las diferentes etapas formativas, uno de éstos es el Programa Institucional de Valores (PIV), a cargo de la Coordinación de Formación Básica (CFB), el cual se desarrolla a través de una Red Institucional de Valores (REDIV) integrada por un representante en cada una de las Unidades Académicas, quienes gestionan una serie de actividades que promueven la formación en valores. En verano de 2015 los integrantes de la REDIV fueron convocados por la CFB para participaron en el taller Estrategias para la enseñanza de actitudes y valores, cuyo objetivo fue: La construcción

de una formación teórica y metodológica en materia de formación de valores, impartido por el Dr. Eduardo Romero Sánchez, profesor investigador de la Universidad de Murcia, España. Se acordó que esta formación se multiplicaría a los docentes de la institución, por lo que se hizo una invitación de manera abierta a quienes participaron en el taller, se tuvo aceptación de nueve integrantes de la REDIV, quienes trabajaron de manera colegiada en la adaptación del taller, denominado Estrategias de Enseñanza de Valores, su propósito: Habilitar a los docentes de la UABC en la incorporación de valores en sus planes de clase para fortalecer la formación integral del estudiantado. La estructura del taller correspondió a quince horas presenciales y 10 horas de práctica en aula. Durante el año 2016 se ofertaron 16 talleres, la participación fue de 276 profesores, la formación culminó con la aportación de 121 profesores en un foro virtual, el cual permitió promover el intercambiar experiencias en el uso de estrategias en la formación de valores en los programas de unidad de aprendizaje para fortalecer el desarrollo de una formación integral de los estudiantes.

En este contexto, el propósito de este estudio fue conocer la expresión de los docentes participantes en el proceso de formación sobre la aplicación en aula, de estrategias de enseñanza de valores, lo cual permitirá orientar la reflexión sobre los programas de formación de profesores en el ámbito de la formación de valores.

## 5. Contexto

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), fundada en 1957, cuenta con tres campus ubicados en las principales ciudades del estado, lo que la caracteriza por ser descentralizada en cuanto a su oferta educativa. En la actualidad ofrece 131 programas de licenciatura, y 45 de posgrado, la matrícula en licenciatura es de 63,637 estudiantes, la planta académica es de 1,281 profesores de tiempo completo y 4,867 profesores principalmente de asignatura y otros son técnicos académicos.

## 6. Método

Se realizó un estudio de tipo cualitativo en relación a la formación docente para la enseñanza de valores en una universidad pública mexicana, fue fundamental conocer el punto de vista de los participantes y sus opiniones respecto a su participación en el taller Estrategias de Enseñanza de Valores. El número de participantes en el foro virtual fue de 121 profesores. Para el análisis de la información, se utilizó la técnica de análisis de contenido (Holsti, 1966), cuya finalidad es separar el contenido de cualquier comunicación para identificar sus componentes, así como descubrir las relaciones entre estos. Técnica que permite delimitar categorías derivadas de unidades de análisis. Las categorías resultantes fueron: (1) Reflexión: valores y docencia, (2) Los valores en la planeación didáctica, (3) Trascendencia e impacto de los valores en la vida académica y profesional, (4) Valores para la vida.

# 7. Resultados

El apartado presenta las cuatro categorías derivadas del análisis de las expresiones de los participantes en este estudio: (1) Reflexión: valores y docencia; (2) Los valores en la planeación didáctica; (3) Trascendencia e impacto de los valores en la vida académica y profesional, y (4) Valores para la vida.

## *7.1. Reflexión: valores y docencia*

Los docentes participantes en el foro expresaron que la reflexión acerca de los valores, es fundamental en el ejercicio de la docencia por su importancia en la formación de profesionistas, la práctica y reflexión de los valores que se trasmiten a través de la docencia, logra formar profesionistas sensibles y comprometidos. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

> "… este curso definitivamente nos hace pensar que queremos ser nosotros en este aspecto de los valores frente a la sociedad. Me gustó mucho haber compartido con varios de ustedes este taller y poder aprender y colaborar en la reflexión de la importancia de la formación en valores".
>
> "Como docente, ha sido de gran relevancia para mi práctica, ya que permite que uno se abra y reflexione sobre los mensajes que transmite".

Los profesores participantes también expresaron que la enseñanza de los valores es un gran reto, y una oportunidad de aprender, crecer y mejorar como docente, lo cual quedó evidenciado en los siguientes testimonios:

> "Gran reto es inculcar valores…"
>
> "El participar en este taller, fue muy interesante ver la participación y escuchar a los docentes anécdotas de las cuales todos aprendimos".
>
> "Gracias por el curso. Nos hace crecer y ser mejores personas y docentes".

Se encontró coincidencia en el Proyecto Tuning América Latina, que establece como una competencia específica para el área de educación, reflexionar sobre la práctica para mejorar el quehacer educativo. Así mismo Zabalza, propone dentro de las diez competencias globales como marco para el desarrollo profesional de los docentes universitarios: reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado (Tuning A. Latina, 2007; Zabalza, 2007a).

## *7.2. Los valores en la planeación didáctica*

Los participantes expresaron que es importante incluir valores en la planeación didáctica, ya que favorece la formación integral del alumnado; además mencionaron que al incluir los valores en las clases éstas resultan interesantes. Los testimonios sobre lo anterior, expresan:

> "Fue enriquecedor el aprendizaje de las técnicas existentes, las desconocía, y al aplicarlas me sorprendió como en las ingenierías si podemos involucrar este tipo de aspectos tan importante en la formación integral de alumnos".
>
> "En este taller se me proporcionaron herramientas indispensables para la planeación de una clase atractiva e interesante para los estudiantes".

Otras expresiones de los participantes van en el sentido de que incluir valores en la planeación didáctica permite promover, fortalecer y desarrollar valores en el alumnado, modifica acciones, además propicia un ambiente de aprendizaje ideal, los contenidos de las asignaturas se enriquecen a la vez que permite analizar fenómenos sociales, y favorece la integración de los grupos. Sobre esto, los siguientes testimonios:

> "Tuve oportunidad de aprender de los conocimientos, experiencias y recomendaciones de todos. Me han sido de gran utilidad para desarrollar actividades de fortalecimiento a los valores entre mis alumnos".
>
> "La importancia de fomentar en nuestros alumnos valores universales fortalecen la convivencia diaria y propician un ambiente de aprendizaje ideal en la vida universitaria".
>
> "Deseo decirles que ha sido muy satisfactoria la experiencia de enseñar valores, encuentro que el contenido del programa se enriquece pues no sólo se revisan los aspectos teóricos, sino que, a través de la expresión de opiniones, el grupo analiza sus propias actitudes hacia los fenómenos sociales que se presentan en la actualidad. Este taller me ayudó a estar más consciente de mi trabajo como docente y maestra frente a grupo".

Estos testimonios coinciden con las propuestas del Proyecto Tuning América Latina, el cual establece como competencias específicas para la educación: Educar en valores, en formación ciudadana y en democracia. Miguel Ángel Zabalza, incluye en su propuesta: elementos para la comunicación e interrelaciones, construcción de mensajes que contengan afecto, trabajo en equipo y disponibilidad para la colaboración, todos estos elementos considerados fundamentales para el desarrollo de la formación integral de las nuevas generaciones (Tuning A. Latina, 2007; Zabalza, 2007a).

## *7.3. Trascendencia e impacto de los valores en la vida académica y profesional*

De acuerdo con participantes es importante reflexionar sobre la trascendencia y el impacto de los valores en la formación de profesionistas y ciudadanos íntegros; cimentados en un ejercicio profesional ético; empáticos; gustosos por la práctica basada en valores y sensibles a las necesidades de los usuarios de sus servicios. Sus testimonios son los siguientes:

> "Se llegó a la reflexión que como próximos profesionales deberán trasmitir su integridad tanto en lo profesional y como ciudadanos de un país que necesita de su compromiso y competitividad para salir adelante".
>
> "Los alumnos tomaron conciencia de estos temas, se logró la sensibilización, en el sentido de que ellos como futuros médicos deben de ejercer su profesión con una elevada ética profesional".

> "Esto, además de desarrollar las competencias correspondientes, sensibiliza a los estudiantes y desarrolla en ellos la empatía".
>
> "Me agrada que los alumnos tengan en cuenta que la ética y valores debe están ligado a su actuar profesional.
>
> "Gracias por compartir, en el área médica es sensible el tema de valores ya que manejan complejos pacientes y todos necesitan de tolerancia, respeto y comprensión".

Algunos autores señalan que la universidad es un óptimo espacio de aprendizaje no sólo de carácter profesional y cultural, sino también de carácter humano, ético y valoral. Mencionan que las universidades tienen la importante misión de formar y egresar profesionales y ciudadanos con sentido de responsabilidad, honestidad, solidaridad y justicia. Los valores que debe transmitir la universidad tienen su principio y fundamento, en la toma de conciencia del bien social que corresponde procurar a todas las profesiones. Desde la universidad los docentes pueden y deben contribuir a forjar hombres y mujeres de bien, que habrán de garantizar en el presente y en el futuro una optimización sostenible para la vida (Cobo, 2003; Hortal, 1995; Martínez, 2006, en Serna, 2013).

### *7.4. Valores para la vida*

Respecto a los valores que trascienden e impactan todos los ámbitos de la vida, los participantes mencionaron la importancia de reflexionar sobre la aplicación de valores en la vida cotidiana; señalaron que la formación en valores crea conciencia para lograr una buena convivencia social; y que enseñar valores es necesario para la promoción de una convivencia social armónica. Sus testimonios son los siguientes:

> "Al final de la clase satisfacción y productividad entre el alumnado, quien reflexiona de manera positiva sobre la aplicación de los valores en su vida cotidiana"
>
> "Crear conciencia en ellos y tener una buena convivencia en el ambiente social en el que se desenvuelven"
>
> "El ver que al trabajar con los alumnos también ellos comentan la importancia de los valores y están dispuestos a fomentarlos y vivirlos dentro y fuera de nuestra facultad"
>
> "Enseñar a los estudiantes que los valores son universales les ha hecho ver que son necesarios para promover una convivencia armónica"

La sociedad moderna demanda profesionistas y ciudadanos reflexivos, con capacidad para la solución de problemas, para relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos. Esto obliga a la universidad a tomar conciencia de la necesidad de brindar una formación integral, que permita al alumnado de hoy, y al profesionista del mañana participar activamente en la construcción de una mejor sociedad.

## 8. Comentario final

Para la UABC la formación integral de profesionistas y ciudadanos competentes, libres, críticos, creativos, solidarios, responsables, emprendedores y con una visión global es su

importante misión, en ella los docentes desarrollan un papel fundamental. En este estudio queda demostrado que, a través de la reflexión, los docentes revaloran su práctica profesional, y que el intercambio de experiencias enriquece la visión de la importante profesión que ejercen como docentes.

La participación activa en el taller da cuenta de la sensibilidad de los docentes sobre el importante tema de la enseñanza de los valores, y la forma de percibir su labor formativa en este ámbito.

Por la importancia que reviste en la formación integral de profesionistas, la docencia es una de las funciones más sobresalientes en la universidad, por ello la UABC seguirá promoviendo la permanente actualización, capacitación y desarrollo docente, en el tema de la enseñanza de valores.

## 9. Referencias

Altarejos, F. (1998). El *ethos* docente: una propuesta deontológica. En F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover. Ética Docente (pp. 89-118). Barcelona, España: Ariel.

Buxarrais, M. R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Castro, A., Chaparro, A. y Caso, J. (2015). *Modelos de Formación Docente*. Editorial Académica Española.

García, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). Ética profesional docente. Madrid: Síntesis.

Holsti, O. (1966). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Imbernón, F. (2009). Ética y valores en la formación docente. En P. Canto, F. Imbernón, A. Hirsch y V. Aguilar (Coord.). Ética en la Universidad: conceptos y enfoques. (pp.93-103). Mérida, Yucatán, México: Unas Letras.

Martínez, M. (2002). Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral. En M. Martínez y J. M. Puig (Coord.), *La educación moral Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 19-29). Barcelona, España: Graó.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, España: Paidós.

Serna, A. (2013). *Competencias del profesorado universitario: un asunto de ética y valores profesionales*. México: Umbral digital

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC. Recuperado el 20 de agosto de 2017.

Zabalza. M A. (2007a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Zabalza. M A. (2007b). *La enseñanza universitaria El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.

# El aprendizaje servicio en la universidad. Una propuesta con estudiantes de la Facultad de Educación y escolares en riesgo de exclusión social

Marta Gutiérrez Sánchez, Pedro Moreno Abellán
*Campus Universitario de Espinardo, 30110, Murcia, España*

**Resumen**

La Universidad de hoy necesita un cambio de paradigma educativo que piense la formación de los futuros profesionales en términos más cívicos. Es necesaria una universidad que cumpla con su responsabilidad social y para ello es de vital importancia que ofrezca una formación en competencias sociales y cívicas a sus estudiantes. Por otro lado, el cambio de paradigma educativo obliga a pensar la formación universitaria en otros términos metodológicos. El predominio de las clases magistrales debe ceder terreno a metodologías de carácter innovador que acerquen a los estudiantes universitarios, a través de la experiencia, a aquellos contextos donde desarrollarán su posterior actividad profesional. En este contexto, este trabajo muestra una propuesta de programa de aprendizaje servicio entre alumnos de la Facultad de Educación y niños y niñas de educación primaria en riesgo de exclusión social. El carácter novedoso de la propuesta estriba en que son los estudiantes universitarios los que prepararan a los niños para que diseñen sus proyectos de servicio a la comunidad. Se cuenta así, con un doble servicio: el que ofrecen los estudiantes a los niños para la preparación de sus proyectos y el que ofrecen los niños a la comunidad.

*Palabras clave:* aprendizaje servicio; responsabilidad social universitaria; valores sociales y cívicos; ciudadanía.

**Abstract**

Nowadays, university needs changing its educational paradigm, so as to rethink the higher education in a more civic sense. University must accomplish with its social responsibility, and therefore is relevant training professionals with social and civic competences. On the other hand, this change of perspective imposes to consider alternative methodological teaching ways. Master classes must be replaced by new methodological approaches which bring closer students to future laboral contexts. Along these lines, this paper presents a learning-service program the student from the faculty work with children in primary school belonging to contexts of social exclusion. Students

work with pupils, training them to be able to develop their own social projects. This way, two are the main highlights: children are taught to create projects, and therefore they work in the community

*Keywords:* Service- Learning; university social responsibility; social a civic values, citizenship.

# 1. Introducción

Cada vez más las universidades quieren practicar su responsabilidad y compromiso con la sociedad a través de sus funciones clásicas: en primer lugar, a través de su formación humana y profesional (función académica o docente) y en segundo lugar, a través de la construcción de nuevos conocimientos (función investigadora).

La responsabilidad social universitaria implica concebir la formación y la investigación a partir del diagnóstico de necesidades de la sociedad actual. Esto supone, por un lado, una investigación que integre los problemas del entorno trabajando colaborativamente con instituciones, asociaciones y entidades en el diagnóstico de la realidad y por otro lado, una labor docente que contribuya no solo a una formación en competencias profesionales sino también a una formación en competencias cívicas y ciudadanas. Desde esta óptica, la universidad cumpliría con su misión social contribuyendo con la investigación a la sostenibilidad y bienestar social de nuestro entorno y aportando profesionales capaces de resolver los problemas actuales en el marco de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Pariendo de estas premisas, surge este trabajo enmarcado en el Plan de Responsabilidad Social y Compromiso Universitario e impulsado por el Vicedecanato de Proyección Social y Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, que tiene como objetivo describir una de las acciones enmarcadas en el ámbito de actuación de la formación de estudiantes. De manera más concreta, describe un proyecto de voluntariado de aprendizaje servicio que persigue contribuir al éxito académico y a la permanencia en los estudios de los futuros egresados, y a favorecer la formación en competencias sociales y cívicas de los estudiantes.

# 2. Justificación de la propuesta

## *2.1. De la responsabilidad social universitaria*

El individualismo, la escasa sensibilidad social, conciencia crítica, permisividad hacia situaciones de injusticia…, presentes en nuestra sociedad actual obliga a la Universidad a un cambio de paradigma educativo que piense la formación de los futuros profesionales en términos más cívicos.

Se necesita una universidad comprometida con la sociedad y para ello es necesario que se implique en la formación ciudadana de sus estudiantes. Esto es de sobra conocido y

comienza a identificarse con lo que se conoce como "tercera misión de la universidad". Bajo estas premisas se configura el concepto de responsabilidad social universitaria el cual se entiende la siguiente forma:

> una política de mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: gestión ética y ambiental de la institución; formación de ciudadanos responsables y solidarios; producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible. (Vallaeys, 2008, p.209)

Desde este punto vista, la función docente universitaria no se circunscribe tan solo a la formación de profesionales en conocimientos sino también en una serie de valores enfocados a la solución de problemas sociales. La responsabilidad social universitaria integra, por tanto, una serie de principios básicos como la solidaridad, la participación y la democracia, y se instala en una visión de conocimiento que combina los principios y valores humanos con los principios científicos que configuran las diferentes disciplinas académicas.

Esta cuestión es preocupación evidente de la Unión Europea en los últimos años. A partir de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, que comenzó con el proceso de Bolonia, la responsabilidad social de las universidades, unida a su misión social, aparece como un estado deseable en las instituciones de educación superior. En este sentido, cabe destacar los informes "La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social" (Comisión Europea, 2011) y "Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la enseñanza superior" (DOUE, 2013) en los que se invita a los estados miembros y a la Comisión a trabajar en la dimensión social de la enseñanza superior para contribuir a la solidaridad social y al compromiso cívico.

También otras organizaciones han estado preocupadas por esta misión social. Así, la UNESCO en sus Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior ha dado cuenta de ello. En la primera conferencia, celebrada en Paris el 9 de octubre de 1998, ya se manifiesta que "las instituciones de educación superior deberán brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia" (UNESCO, 1998, p.25). Esta cuestión, directamente vinculada a la función social de las universidad, es reiterada de nuevo en la segunda Conferencia, celebrada en 2003, y se vuelve a reforzar en el "Comunicado oficial de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo" cuando, a propósito de la responsabilidad social de la educación superior, se manifiesta que "los centros de educación superior (...) deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa (...) y que " la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos (...)" (UNESCO, 2009, p.2).

Por su parte, el Consejo de Europa ha insistido en la necesidad de formar a los futuros egresados en el marco de una ciudadanía comprometida y activa a través de la "Declaración de responsabilidad de Educación Superior para una cultura democrática: Ciudadanía, Derechos Humanos y Sostenibilidad", del año 2006, y la Recomendación CM/Rec (2010) 7 en la que se explicita que "los Estados miembros deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación (Consejo de Europa, 2010, p.11).

En definitiva, "deberíamos considerar, por encima de todo, que la responsabilidad social universitaria debe consistir en el compromiso claro, abierto y constante de la universidad en la transformación y mejora de la sociedad en actuar y participar en la sociedad para mejorarla (…)" (Martín, 2016, p. 33). Esto no significa, por supuesto, actuar desde la beneficencia sino bajo el paraguas de justicia social y de visualización y toma de conciencia de las situaciones que el Estado de Derecho tiene la obligación de atender.

Desde este enfoque empiezan a surgir en las universidades una serie de acciones para el cumplimiento de esa misión social entre las que se encuentra el fomento de las actividades de voluntariado. Y es en esto último donde se centra fundamentalmente este trabajo; en describir un proyecto de voluntariado vehiculado con la metodología de aprendizaje servicio. Se escogió esa metodología por las virtualidades que presenta para la formación en valores sociales y cívicos (Puig y Palos, 2006) y para contribuir a la trasformación social y a la visualización y toma de conciencia de las situaciones de injusticia en las que se encuentran algunas personas en la sociedad.

## *2.2. De la formación de los estudiantes*

El nuevo contexto sociocultural obliga a pensar la formación universitaria en otros términos metodológicos. El predominio de las clases magistrales debe ceder terreno a metodologías de carácter innovador que exploren nuevas oportunidades para que los alumnos puedan disfrutar de una formación de corte más experiencial. Es necesario otro tipo de metodologías que acerquen a los estudiantes universitarios, a través de la experiencia, a aquellos contextos donde desarrollarán su posterior actividad profesional.

Es necesaria una labor educativa que mejore la empleabilidad de los estudiantes, pero al mismo tiempo es de vital importancia generar momentos de aprendizaje en los que los estudiantes adquieran una serie de principios éticos y morales. Avanzar hacia metodologías que traten de conectar la teoría con casos reales, utilizando la dimensión ética para resolver problemas sociales, debería convertirse en el núcleo central que articule la formación en la Universidad del siglo XXI. De acuerdo con ello, se ha argumentado que la "dimensión moral forma parte de los problemas y de las decisiones a las que los futuros profesionales tendrán que enfrentarse" (Guadamillas, 2016, p.50).

Por otro lado, hemos de tener en cuenta que las habilidades y valores no se transmiten con facilidad en las asignaturas de grado. Es necesario acudir a contextos vivenciales que, en combinación con los saberes disciplinares optimizan el rendimiento de los estudiantes.

En este sentido, Rojas (2008) ha afirmado en un trabajo sobre compromiso social de las universidades lo siguiente:

Para formar al profesional social son necesarios dos tipos de contenidos: unos podemos llamarlos saberes y otras habilidades. Los saberes son la erudición y se adquieren mediante la instrucción, a través de las asignaturas habituales. Las habilidades que comprenden hábitos y destrezas, se desarrollan con la educación que, aunque se basa en la instrucción, tiene que ver con otra dimensión del conocimiento: la familiaridad. La vividura que hace inteligible la erudición, y genera destrezas personales, dándonos habilidades y sensibilidades-como el dolor ante las injusticias-, desarrolla virtudes cívicas que nos ayudan a conducirnos en la vida social. Las habilidades no se transmiten con facilidad mediante las asignaturas porque exigen procedimientos vivenciales, donde el afecto, el compromiso y la participación activa son condiciones esenciales para su adquisición. La educación del profesional social requiere la formación de una cultura social, compuesta de valores y abierta al entorno que predisponga a una participación social al servicio de la comunidad. (Rojas, 2008, p.187)

Es en este punto donde adquiere valor el proyecto de voluntariado que mostramos en este trabajo al permitir a los estudiantes combinar en su proyecto formativo los saberes, los valores, el compromiso y la participación activa en la comunidad de la que forman parte, en un contexto con clara vocación transformadora.

## 3. El aprendizaje servicio en la formación de estudiantes universitarios

El aprendizaje servicio es una metodología idónea para cumplir con las exigencias del cambio de paradigma educativo. Por un lado, permite cumplir con la responsabilidad social de la universidad al ofrecer oportunidades a los estudiantes para el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas, y por otro lado, permite aplicar los aprendizajes adquiridos en las diversas asignaturas que componen los planes de estudios a contextos reales en los que los futuros profesionales desempeñarán su actividad profesional (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo Moledo, 2015).

El aprendizaje servicio es una metodología que combina el aprendizaje reflexivo y el servicio a la comunidad. Requiere movilizar aprendizajes adquiridos dándoles sentido en una acción de servicio por lo que es una metodología que promueve el aprendizaje reflexivo y activo. Así mismo, facilita la construcción de una ciudadanía activa y comprometida a través de acciones que tratan de mejorar y satisfacer las necesidades del entorno (Martínez, 2008).

Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) han sintetizado, a partir del trabajo realizado en 2004 por Andrew Furco, los beneficios que aporta la participación en los proyectos de aprendizaje servicio, señalando que los jóvenes y niños participantes en este tipo de proyectos obtienen beneficios a nivel académico, cívico, vocacional y profesional, ético y moral, personal y social. En cuanto al impacto académico, el desarrollo de conocimientos con-

ceptuales y competencias, la mejora en la habilidad para analizar y sintetizar información compleja y el aumento del rendimiento en pruebas estandarizados son resultados que suelen conseguirse a través de la participación en este tipo de proyectos. En cuanto a la formación cívica y ética y moral, aumenta la comprensión sobre cuestiones sociales, se observan cambios positivos en el juicio ético y se mejora la habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales. En relación con el impacto personal y social, la mejora de la autoestima, la ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo, la mayor habilidad para trabajar en equipo y la mejora de conductas sociales aparecen como una de las principales aportaciones del aprendizaje servicio.

En la misma línea, autores españoles han argumentado que la participación de los estudiantes en este tipo de programas produce un efecto positivo en una serie de factores mediadores que influyen de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Así, cuestiones como la autoestima, el empoderamiento, la conducta prosocial, la motivación y el compromiso aparecen como factores que se consiguen con este tipo de programas y que son determinantes para la mejora de los logros académicos (Mella-Núñez, Santos-Rego y Malheiro-Gutiérrez, 2015).

En definitiva, la participación en este tipo de proyectos, al combinar aprendizajes académicos con participación comunitaria, permite que los estudiantes activen los conocimientos adquiridos desde una óptica que no solo contribuye a dotar de significatividad los aprendizajes sino también a elaborar un juicio ético y crítico de la realidad social en la que están interviniendo. En este sentido, el aprendizaje servicio ha de entenderse como un modelo que integra la justicia y una visión democrática de lo social desde una óptima transformadora que vela por la configuración de una sociedad más justa y equitativa (Deeley, 2016).

## 4. Un programa de aprendizaje servicio entre alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y escolares en riesgo de exclusión social

"PaSOS" es un proyecto de aprendizaje servicio, cuyas entidades promotoras son el Vicedecanato de Proyección Social y Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y la Fundación Secretariado Gitano (FSG). Recibe apoyo del Vicerrectorado de Estudiantes a través del Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado el cual apoya la captación del voluntariado, difundiendo el proyecto a través de diversos medios, ofrece una formación general y básica sobre voluntariado y certifica la participación en el proyecto ofreciendo la posibilidad de reconocimiento de créditos CRAU.

Los destinatarios del proyecto son niños y niñas de quinto y sexto de Educación Primaria con problemas de rendimiento o con buen rendimiento escolar, pero con la existencia de predictores que aconsejan su participación en el programa como medida preventiva, y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía.

La función de los estudiantes universitarios voluntarios es apoyar y trabajar conjuntamente con los profesionales de la FSG y los niños y niñas involucrados en el proyecto en la planificación del servicio a la comunidad, así como su puesta en práctica y evaluación. Los beneficios del proyecto son múltiples y se extienden tanto a los estudiantes universitarios voluntarios como a los niños y a la comunidad. Por un lado, los estudiantes aplican los contenidos teóricos cursados en su formación universitaria y desarrollan competencias cívicas y ciudadanas. Por otro lado, los niños y niñas utilizan los aprendizajes escolares en contextos reales aumentando sus posibilidades de éxito escolar y adquieren competencias cívicas y sociales. Por último, la comunidad se beneficia de los servicios prestados por parte de todos los implicados en el proyecto.

Concretamente, el proyecto persigue los siguientes objetivos:

- Mejorar las posibilidades de éxito escolar de los escolares de Educación Primaria en situación de vulnerabilidad social mediante la aplicación y desarrollo de aprendizajes curriculares en situaciones reales.
- Contribuir a la profesionalización de los estudiantes voluntarios mediante la aplicación de los aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación universitaria en contextos reales.
- Contribuir a la formación cívica de los escolares de Educación Primaria y de los estudiantes de la Facultad de Educación.
- Contribuir a la creación de tejido social y a la mejora de las condiciones de vida comunitarias.

Partiendo de que serán los propios participantes -estudiantes voluntarios universitarios y niños- los que lleven a cabo el diagnóstico de la realidad para detectar necesidades y diseñen el servicio a la comunidad, se plantean a priori desde las instituciones organizadoras tres servicios, cada uno de ellos enmarcado en un ámbito determinado: ámbito socio-personal, ámbito escolar y ámbito comunitario.

En cuanto al primer ámbito, ámbito socio-personal, se pretende ofrecer un servicio que repercuta directamente en el bienestar de un sector de población (personas mayores, alumnos con necesidades educativas especiales de centros específicos de la comunidad, determinadas familias del barrio en el que se desarrolla el proyecto, etc.). En relación al ámbito escolar, se pretende que los escolares participantes, con ayuda de los voluntarios universitarios y con la supervisión del personal de la Fundación Secretariado Gitano, detecten necesidades del entorno escolar para posteriormente diseñar y ofrecer un servicio que repercuta directamente en el centro educativo. En cuanto al ámbito comunitario se persigue que los implicados en el proyecto proyecten sus acciones para satisfacer necesidades detectadas en su entorno próximo, es decir, en la comunidad donde se inserta la escuela.

El proyecto contempla cuatro fases: inicial, de diseño, de ejecución y de evaluación. En la fase inicial se realizan las acciones de coordinación con el centro escolar, captación de niños y niñas participantes e información a las familias, selección de escolares participantes y firma del contrato pedagógico, y captación, selección y formación de estudiantes universitarios voluntarios.

En la fase de diseño, el responsable técnico del proyecto, los educadores implicados y los voluntarios y niños participantes identifican la necesidad o problema a resolver mediante el servicio a la comunidad y definen los objetivos del proyecto. Así mismo, tanto los responsables de la Fundación Secretariado Gitano como los maestros de los centros escolares participantes y los estudiantes voluntarios, identifican los contenidos curriculares vinculados al proyecto y lo que es necesario desarrollar para su ejecución, planifican el cronograma de actividades a desarrollar en el servicio que se prestará a la comunidad y el cronograma de actividades para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje necesarios para el desarrollo del proyecto. Finalmente, se concretan los responsables de cada una de las actividades y la colaboración de instituciones o asociaciones que se vincularán al proyecto, y se definen los indicadores de evaluación del proceso de ejecución.

En la fase de ejecución se realizan las actividades de aprendizaje para el desarrollo de contenidos necesarios para llevar a cabo el servicio a la comunidad, se implementa el proyecto, y se difunden los resultados conseguidos tras la intervención. En la fase final, profesores de la Facultad de Educación evalúan el impacto del proyecto en la comunidad, en los escolares participantes y en los estudiantes voluntarios.

## 5. Conclusiones

La formación integral de los estudiantes universitarios pasa inexorablemente por una concepción de las universidades que posibilite un encuentro con lo humano. Es necesaria una universidad que ofrezca experiencias que contribuyan a un desarrollo humano y profesional en todas sus dimensiones. Es deseable que las dimensiones moral y social estén presentes en la formación de los futuros egresados. Están ya consolidados algunos proyectos en muchas instituciones nacionales e internacionales de educación superior que tratan de cumplir con la misión social de la universidad. El compromiso social de las instituciones de educación superior está creciendo, pero tenemos que seguir avanzando en esta línea si desde la educación deseamos contribuir a la configuración de una sociedad más justa y equitativa; a una sociedad más humana.

Los proyectos de voluntariado de aprendizaje servicio son un buen instrumento para avanzar hacia aquella sociedad que deseamos, pero no son suficientes para una verdadera formación integral. Es necesario que las universidades lleven a cabo otro tipo de acciones enmarcadas en una paradigma de educación superior renovado. La revisión de los planes de estudio con el objetivo de incorporar contenidos para la formación ciudadana, la incorporación de nuevas metodologías en las aulas universitarias, la inclusión de actividades de participación que involucren a toda la comunidad educativa, el diálogo con los diferentes agentes sociales, la integración en las facultades de profesionales, instituciones y entidades..., podrían formar parte de ese catálogo de acciones para avanzar hacia una universidad comprometida con la formación de ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con su entorno.

# 6. Referencias

Comisión Europea (2011). *La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/

Consejo de Europa (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* (Recomendación CM/Rec (2010)7. Recuperado de https://rm.coe.int/16804969d9

Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid, España: Narcea.

Guadamillas, F. (2016). Responsabilidad social, de la empresa a la universidad. En MªT. Martín y J.M. Velasco(Ed.), *Responsabilidad Social Universitaria. Sociedad, formación y actores* (pp. 39-56). Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Martín, Mª. T. (2016). Relaciones Universidad/Sociedad: conceptos de responsabilidad social universitaria. En MªT. Martín y J.M. Velasco(Ed.), *Responsabilidad Social Universitaria. Sociedad, formación y actores* (pp. 11-38). Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.11-26). Barcelona, España: Octaedro.

Mella-Núñez, Í, Santos-Rego, A. y Malheiro-Gutiérrez, X.M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *Extr* (12), 35-39. doi: 10.17979/reipe.2015.0.12.569

Puig, J. Mª., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.

Puig, J.J. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Rojas, M. (2008). El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe. *Revista de Educación y Sociedad*, *13* (2), 175-189.

Santos Rego, M.A., Sotelino, A., y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona, España: Octaedro.

UNESCO (1998). Conferencia *Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Informe final. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado. (ED. 2009/CONF. 402/2). Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Unión Europea (2013). *Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la enseñanza superior* (2013/C 168/02). Recuperado de http://www.ehea.info/pid34436/social-dimension.html

Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *13*(2), 191-220.

# Análisis de la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad

Pedreño Plana, Marina[1]
*Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Campus de Espinardo s/n. 30100 Murcia, España*

**Resumen**

La educación escolar viene priorizando la construcción individual de conocimientos científicos y técnicos, respondiendo a las tendencias de la sociedad postmoderna y a demandas del mercado laboral. Sin embargo, las bases antropológicas que subyacen a estas corrientes no redundan en la apropiación de valores morales, ni en el establecimiento de vínculos interpersonales verdaderamente humanos. Así, parece necesario explorar otros caminos que aborden la relación educativa desde una perspectiva ética. La teoría de la alteridad de Emmanuel Lévinas supone un planteamiento alternativo y radicalmente opuesto a los enfoques pedagógicos que siguen la tradición ilustrada. El interés por indagar cuáles son sus implicaciones educativas suscitan la necesidad de poner en marcha investigaciones que acorten la distancia teoría-praxis y abran la puerta a una mayor concreción en el desarrollo teórico de este modelo. En esta aportación se presentan los primeros avances de un estudio cualitativo, en el que se pretende recoger la visión subjetiva de docentes de Educación Infantil y Educación Primaria sobre ciertas categorías de la pedagogía de la alteridad. Con ello, se persigue identificar las similitudes y diferencias entre el modelo teórico y la realidad en el contexto de aula, así como definir un perfil docente desde esta perspectiva.

*Palabras clave:* Lévinas; Responsabilidad; Compasión; Educación-teoría.

**Abstract**

School education has prioritized the individual construction of scientific and technical knowledge, responding to the trends of postmodern society and demands of the labor market. However, the anthropological underpinnings of these currents do not result in the appropriation of moral values, nor in the establishment of truly human interpersonal links. Thus, it seems necessary to explore other ways that approach the educational relationship from an ethical perspective. The theory of the otherness of Emmanuel Lévinas supposes an alternative and radically opposite point of view to the pedagogical approaches that follow the illustrated tradition. The interest in investigating the educational implications of this model provokes the need to initiate research that shorten

1 Autor para correspondencia: Marina Pedreño Plana
Correo electrónico: marina.pedreno@um.es

theory-praxis distance and open the door to greater concreteness in the theoretical development of this model. In this contribution the first advances of a qualitative study are presented, in which it is intended to collect the subjective view of teachers of Early Childhood Education and Primary Education on certain categories of the pedagogy of alterity. The aim is to identify the similarities and differences between the theoretical model and reality in the classroom context, as well as to define a teaching profile from this perspective.

*Keywords:* Levinas; Responsability; Compassion; Education-theory.

# 1. La pedagogía de la alteridad como planteamiento educativo

En las últimas décadas, la manera en que se viene enfocando la educación en contextos formales ha estado fuertemente influida por la tendencia al pragmatismo y a la formación científico-técnica. El ideal de hombre ilustrado, dominado por la razón y la cognición, parece constituir el modelo antropológico predominante en las aulas actuales. Sin embargo, considerar la educación en las etapas básicas como un proceso meramente instructivo, dirigido a la formación de futuros adultos cualificados, supone estrechar demasiado el foco de lo que debería ser el quehacer pedagógico. Si bien es cierto que las facetas del hombre más estrechamente ligadas al intelecto, a la praxis y a los contenidos estrictamente académicos han de ser tenidos en cuenta a la hora de abordar la tarea educativa, no resultan suficientes para la educación integral del alumnado (Mínguez y Hernández, 2013). Lo cierto es que otros aspectos igualmente relevantes como la educación en valores morales o el establecimiento de vínculos personales éticos han estado relegados a un segundo plano, precisamente en unos tiempos en los que resultan muy necesarios.

Partiendo de las premisas anteriores, resulta pertinente explorar nuevos caminos que nos puedan conducir hacia un enfoque educativo verdaderamente holístico, en el que todas las dimensiones del ser humano tengan cabida. Por ello, en esta aportación, se abordan las posibilidades educativas que ofrece la teoría de la alteridad de Emmanuel Lèvinas, en tanto que presupone una concepción nueva de los vínculos interpersonales. Su pensamiento filosófico ha desencadenado gran discusión teórica en el ámbito de la educación, pero su adaptación al contexto de aula aún queda pendiente. Precisamente, la pedagogía de la alteridad constituye un planteamiento que explora los postulados de dicho autor, así como las repercusiones que tienen para la educación (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016). Desde esta óptica, se entiende que la educación ha de atender a fines valiosos y perseguir la apropiación de valores por parte del alumnado. Además, otorga una gran importancia a las relaciones sociales, partiendo, así, de "otra concepción del hombre (antropología) como ser dialógico" (Gárate y Ortega, 2013, p. 190). Al respecto, señalan Bárcena y Mèlich (2000), que el reto es el establecimiento de una relación educativa ética en el marco de la alteridad que sea capaz de conservar la identidad personal, es decir, "cómo seguir siendo un yo en la alteridad de un tú sin quedar, diluido, ese tú" (p. 89).

## 2. Categorías de análisis de la pedagogía de la alteridad

Para profundizar en la adaptación de dicho modelo teórico al contexto escolar, a partir de una revisión exhaustiva de la literatura existente en el campo, se han delimitado una serie de parámetros que le otorgan un mayor nivel de concreción. A continuación, se presentan brevemente algunas conceptualizaciones aportadas por distintos autores sobre siete rasgos identificativos que merecen ser tenidos en cuenta a nivel de aula.

### *Acogida*

A grandes rasgos, señalan Gárate y Ortega (2013) que la acogida puede ser entendida como "un acto de amor" (p.45). Para Mínguez (2010), es "acompañamiento. El profesor acoge en la medida en que genera confianza hacia el alumno. Y esto es posible cuando el alumno comienza a tener la experiencia de la comprensión del afecto y del respeto hacia lo que él es." (p. 55). De tal manera, se entiende que la acogida en el aula implica que "el otro [educando] es aceptado, reconocido y querido en lo que es" (Ortega, 2016, p. 255). En este sentido, "la acogida, en la pedagogía de la alteridad, no es pregunta sino respuesta incondicionada" (Mínguez, 2010, p. 55).

### *Compasión*

La compasión ha sido definida como "solidaridad específica, universalista o abstracta, cuya extensión cubre la totalidad de los seres humanos reales o potenciales, tanto como titulares como destinatarios" (Bello, 1997, p. 188). Al mismo tiempo, se trata de "un modo de ser y actuar, que nos define como sujetos morales cuando respondemos del otro, de cualquier otro. Y entonces (…) hace del reconocimiento del otro, de la solidaridad y de la justicia su contenido específico" (Ortega, 2016, p. 247). Utilizando terminología levinasiana, apunta Charlier (2002) que "el encuentro con la desnudez indefensa del rostro le sobrecoge [al yo, al propio ego], sacude su orgullo, así como su seguridad de hombre en adelante liberado" (p. 97). De esta forma, la compasión es "pasividad fundamental, «un padecer» que me concierne, que me mantiene anudado a cualquier otro" (Mínguez, 2010, p.51). Para Gárate y Ortega (2013), puede ser entendida como "un modo ético de relacionarnos con el otro y cualquier otro; el modo de reconocer en la práctica y no sólo en el discurso, la dignidad inviolable del otro" (p.193).

### *Responsabilidad*

Sobre esta categoría, merece tener en cuenta las palabras del propio Lévinas (1991), cuando afirma que "la responsabilidad para con el otro (…) es principio de individuación absoluta" (p.77). Así, el filósofo entiende que "mi responsabilidad es intransferible, nadie podría reemplazarme" (p.95). De tal modo, la "responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne" (p.89). Estos postulados son igualmente defendidos por Bello (1997), cuando afirma que se trata de una

> responsabilidad infinita que le constituye como sujeto moral, singular y libre. Singular porque nadie puede responder por él o dar, en su lugar, una respuesta que es absolutamente intransferible. Libre porque el yo puede elegir abrirse al otro y escuchar su mandato u optar por la ignorancia activa, la violencia o aniquilación simbólica (p. 126)

Asimismo, y continuando en la misma línea de pensamiento que Lévinas, este autor entiende el "yo moral como aquel que se singulariza al asumir una responsabilidad única e intransferible" (p. 135) porque "antes de que haya podido darme cuenta, era responsable ante el otro sin posibilidad de sustraerme a ello" (p. 170). De acuerdo con lo anterior, afirman Romero y Pérez (2012) que la responsabilidad es "intransferible, irreemplazable. Es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente, no puedo rechazar. Es mi carga, mi mandato supremo. Si el yo quiere realmente ser yo, tiene que empezar por darse al otro" (p.103), tratándose así de un "resorte emocional individual del sentirse afectado por el otro y con la obligación de hacerse cargo de él" (p.103). En palabras de Charlier (2002), "el hombre está expuesto o entregado, sin defensa, al otro. Esta vulnerabilidad es anterior a cualquier amor y a cualquier odio, es la condición de la respuesta moral al otro" (p.117). Por lo que la autora entiende la "responsabilidad como elección que despierta lo humano en el hombre – o el sujeto moral- por encima de la identidad, por encima de la esencia" (Charlier, 2002, p. 103). Aplicado al ámbito pedagógico, señala Mínguez (2010), que el docente "responde a éste [el educando] en su situación, cuando [el educador] se ocupa y preocupa de él" (p. 53). Esta idea es compartida por Romero y Pérez (2012), en tanto que afirman que "el educador se hace responsable del otro, responde a este en su situación, se preocupa y ocupa de él" (p.106).

## *Justicia*

Lévinas (1991) utiliza las siguientes palabras para hablar sobre esta categoría: "La relación interpersonal que establezco con el otro debo también establecerla con los otros hombres; existe, pues la necesidad de moderar ese privilegio del otro, de ahí, la justicia" (p. 84). Así, explica Charlier (2002) que "el sujeto moral no puede responder únicamente del rostro singular cuya debilidad o extranjería le solicita, en ese preciso momento, y abandonar a su suerte a todos los demás rostros" porque "la tiranía -pública o privada- prohíbe que rostros y nombres emerjan: descansa en la confusión. (…) corresponde al deseo de mantener a cada cual (…) en el dolor, a veces desconocido para sí" (p. 103). Otro punto de vista ofrece Biesta (2003), cuando comenta lo siguiente:

> the possibility for a genuine questioning and, even more importantly, to keep open the possibility for students to really respond. This, I think, suggests a pedagogy that is no longer primarily informed by knowledge, but by something which we may want to refer to as 'justice' (p. 67)

Por otra parte, la justicia puede ser asumida como una "relación de alteridad que (…) aparece como la categoría mejor situada para comprender fenómenos contemporáneos como la xenofobia, el neorracismo, el fundamentalismo (…) [ya que] parace[n] ser algún tipo de fracaso en la relación ética con el otro" (Bello, 1997, p. 221). Por ello, en palabras

de Ortega (2016), esta dimensión trata de poner en valor la necesidad de una "mirada crítica a las injusticias del presente" (p. 257), subrayando la urgencia de "resistir a la injusticia y a la dominación, que [el docente] haga suya la causa histórica de los otros desde la solidaridad" (Ortega, 2016, p. 256). Es por ello que hace referencia, a su vez, a un "compromiso político de ayuda y de liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación" (Ortega y Mínguez, 2001, p. 70).

## *Heteronomía*

Esta dimensión puede ser entendida como una "disposición de apertura al otro, de abandono y renuncia de sí mismo lo que hace que el otro nos importe, nos descentre para ponernos en lugar del otro" (Gárate y Ortega, 2013, p. 149). En esta línea, cabe tener en cuenta el punto de vista de Charlier (2002), cuando apunta que "la acusación dirigida contra la arrogancia del yo, preocupado de sí y soberano, (…) procede (…) de un choque provocado por el encuentro con la exterioridad del rostro" (p. 70). Además, opina que "obedecer a la voz de la heteronomía privilegiada del otro duele, pues va a contracorriente de los impulsos naturales y de la primacía peculiar de la preocupación por uno mismo" (p 99). Sin embargo, "la preocupación por el otro (…) aplaza la preocupación por uno mismo" (p.126) en tanto que "la heteronomía del rostro –en su debilidad- despierta al hombre a la vida de sujeto singular, inviste su libertad y le dirige una petición infinita" (p. 99), ya que "lejos de abolir la libertad, la reclama por vía que ésta descubre la excelencia de su 'vocación' moral" (p. 95). De tal manera, la heteronomía puede ser comprendida como un valor moral, al afirmar que:

> La moral coge a contrapelo al interés, (suspende su fatalidad. Sacudiendo el entumecimiento de un sujeto al que nada le hace mella, hiriéndolo en la fuente viva de su perseverancia en el ser, la moral) lo despierta para aquello que de ninguna de las maneras él puede darse a sí mismo en un movimiento de orgullosa autonomía: la llamada del bien (p. 84)

Para Bello (1997), "la presencia del otro (…) sustituye, en el yo, el amor a sí mismo, y a su raíz egocentrista, como horizonte del optimismo ético" (p. 146). Por lo que la heteronomía, "localizada en la relación con el otro, que es quien, al hacer, con su sola presencia, al yo responsable del otro, de forma intransferible y libre, lo constituye en sujeto moral. Este es el contenido ético irreductible de la relación con el otro o relación cara a cara" (p. 123). Se trata, pues, de "un encuentro con el hombre desposeído, con toda su realidad" (Ortega y Mínguez, 2001, p. 70).

## *Contextualización*

Esta categoría hace referencia a la necesidad de situar la tarea educativa en un tiempo y espacio concreto, así como para un alumnado concreto. Se asume, así, que "como ser sensible y finito, el hombre pertenece a ese mundo [el de los fenómenos]. Nace, crece y muere marcado por las determinaciones de un tiempo biológico y psicológico,

que no ha escogido libremente" (Charlier, 2002, p.139). Por tanto, va radicalmente en contra de lo que Gárate y Ortega (2013) señalan como "una enseñanza-educación que se entiende y se hace al margen de la realidad concreta de cada educando, como si los alumnos fueran cosas-objetos a manipular y diseñar, sin el más mínimo respeto a la singularidad de cada persona" (p. 97), defendiendo que "vincular la educación a la experiencia de la vida real de nuestros educandos es un imperativo" (p. 106). Imperativo que ha de ser entendido de forma individual, pues refiere al "otro concreto de la relación cara a cara" (Bello, 1997, p. 124).

Al mismo tiempo que ha de tener en cuenta el momento actual, el educador ha de "recordar, como imperativo ético, (…) porque el recuerdo es lo único que puede romper la inercia del presente, que tiende al olvido y, en esa ignorancia, a repetir la injusticia" (Bello, 1997, p 160). Precisamente, la interpretación del hombre como ser histórico asume que "el ser humano es un ser que va hacia delante pero que no puede (ni debe) dejar de mirar atrás" (Mèlich, 2014, p. 23). De esta forma, sobre el quehacer pedagógico contextualizado, cabe tener presentes las siguientes palabras:

La tarea de la educación, del magisterio, no sería otra que la de abrir la posibilidad de un nuevo tiempo y un nuevo espacio, y, al mismo tiempo, ofrecer unas claves antropológicas para que cada uno de los alumnos pueda enlazar con su pasado (Mèlich, 2003, p. 44)

> Al mismo tiempo, indica Bárcena (2012) que un acto educativo valioso puede ser caracterizado como experiencia, puesto que "es la experiencia de la relación pedagógica –el hacernos enteramente presentes en ella– lo que permite pensar el sujeto de la educación, y no a la inversa" (p. 30), de forma que se ha de entender la "educación como acontecimiento o como experiencia –algo que le pasa al que aprende en el seno de un encuentro educativo asimétrico–" (p. 44).

## *Testimonio*

El testimonio como categoría pedagógica hace alusión a cómo los docentes pueden ofrecerse como "modelos con rostro humano, aquellos que hablan nuestro mismo lenguaje y encarnan nuestras necesidades y aspiraciones" (Gárate y Ortega, 2013, p.191). Para Mínguez (2010), se trata de un "intento de ser coherente entre lo que se dice y se hace, ser veraz o ser sincero" (p. 58), esto es, "ofrecerse como testigo de «razón» y de «corazón», dar y dar-se en lo que es" (p.57). En esta línea de ideas, apuntan Gárate y Ortega (2013) que el testimonio en educación refiere a un "modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros" (p.135), de manera que el docente muestre a su alumnado la "experiencia de un estilo ético de vida" (p.87). Es por esto que se alude a la relación entre la vida cotidiana, la experiencia personal del docente y su moral, los valores que posee. En palabras de Charlier (2002): "la moral pasa pues por una educación que, en cada momento, intenta inscribir sus exigencias en la vida del sujeto" (p. 77). En definitiva, puede ser definido como "un modo de vida, hecho desde la experiencia de un estilo ético de vida" (Ortega, 2013, p.21).

# 3. Metodología

Para la construcción del instrumento de recogida de información cualitativa (guía de entrevista) se han seguido una serie de pasos, que se exponen con mayor detalle a continuación. En primer lugar, se han delimitado las principales dimensiones o categorías de análisis de la pedagogía de la alteridad, expuestas anteriormente, a partir de la revisión teórica de la bibliografía en el área de estudio. En segundo lugar, se realizó una revisión por 4 jueces expertos en el tema, en la que dieron su opinión sobre la idoneidad de las dimensiones identificadas y los aspectos que incluye cada una de ellas. En tercer lugar, se realizaron los cambios pertinentes, a propuesta de los jueces, con el fin de que no haya solapamiento entre dimensiones y de que todos los aspectos clave de la pedagogía de alteridad queden recogidos en su totalidad a través de las dimensiones identificadas. En cuarto lugar, se formularon los indicadores o aspectos clave contenidos en cada una de las categorías de análisis y, partiendo de ellos, se enunciaron las preguntas más relevantes para cada una de las dimensiones.

Seguidamente, se obtuvo una guía de entrevista semiestructurada conformada a partir de veintidós cuestiones que versan directamente sobre la temática a investigar, así como otras relativas a datos sociodemográficos que pueden resultar relevantes para el análisis posterior de los datos. Posteriormente, se puso en marcha el pilotaje del instrumento de recogida de información, realizando una prueba de entrevista con maestras de la especialidad de Educación Infantil y Educación Primaria, de diferente nivel de formativo y distinto número de años de experiencia laboral. Para ello, se entrevistó a cada una de ellas por separado, tratando de comprobar que las preguntas formuladas resultaban comprensibles y que las respuestas que daban a cada cuestión se adecuaban a la información que se pretendía recoger. A continuación, se efectuaron las modificaciones necesarias, según las recomendaciones de las maestras, y se revisaron aquellas preguntas que no resultaban del todo claras o comprensibles. En último lugar, se desarrolló el procedimiento necesario para asegurar la validez de contenido del instrumento de recogida de información cualitativa, a través de una evaluación de carácter cualitativo y cuantitativo por parte de nueves jueces. Una vez recogidas sus valoraciones, se realizaron los cambios indicados y se obtuvo una versión definitiva de la guía de entrevista "La pedagogía de la alteridad en el aula".

# 4. Resultados

Para validación del instrumento de recogida de información, se les pidió a los jueces que valorasen en una escala de opinión el nivel de acuerdo sobre determinados criterios para cada una de las cuestiones formuladas. Además, se agregó un apartado destinado a que aportasen cualquier observación que considerasen pertinente. Los criterios sobre los que se les pidió su evaluación fueron los siguientes: Redacción clara; Pregunta coherente con la temática; Induce la respuesta; Lenguaje adecuado al informante; Mide lo que pretende. Los resultados obtenidos muestran que todas las preguntas formuladas son válidas, en tanto que las puntuaciones obtenidas son todas superiores al valor 3.822, siendo un valor alto para una escala que oscila entre 1 y 5.

Además, se propusieron otros criterios a valorar sobre el instrumento en su conjunto, planteando preguntas de respuesta dicotómica. Los criterios planteados fueron los que se enumeran a continuación: Instrucciones claras; Logro del objetivo de investigación; Distribución lógica y secuencial; Número suficiente de preguntas. Todas ellos fueron valorados de manera positiva por unanimidad de los jueces.

En último lugar, se les pidió opinión sobre la validez del instrumento en su conjunto, pudiendo optar por las opciones: "Sí", "No", "Sí, aplicando las observaciones". Al respecto, seis de ellos optaron por la opción "Sí", al tiempo que tres de los jueces optaron por la opción "Sí, aplicando las observaciones". De tal modo, se aplicaron cambios en la formulación de algunas de las preguntas, atendiendo a las observaciones dadas, siendo todos ellos cambios de forma y ninguno referido al contenido, ya que fue valorado positivamente.

# 5. Conclusiones

La pedagogía de la alteridad como planteamiento pedagógico puede apuntar claves de mejora de la educación en las etapas básicas, en tanto que aborda la relación que el educador y el educando entablan con las personas de su entorno y con la realidad que les rodea. Así, puede contribuir al desarrollo armónico de los escolares a nivel personal y social, ya que presupone la necesidad de la apropiación de valores morales para abordar los vínculos interpersonales. Por ello, parece pertinente continuar ahondando en esta línea de investigación, desarrollando estudios que recojan la realidad empírica de lo que ocurre en las aulas actuales. El enfoque cualitativo permite recoger la visión de los propios actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que parece un punto de partida adecuado para el acercamiento entre teoría y praxis pedagógica. Concretamente, en este ámbito de estudio, parece necesaria la retroalimentación teoría-praxis, de modo que se puedan encontrar aquellos puntos convergentes y divergentes, a fin de delimitar un perfil docente desde los parámetros de la pedagogía de la alteridad ajustado a realidad cotidiana.

# 6. Referencias

Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación, 24*(2), 25-57. Disponible en: http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10354

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Bello, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo, España: Ediciones Nobel.

Biesta, G. (2003). Learning from Lèvinas: A response. *Studies in Philosophy and Education, 22*(1), 61-68. DOI: https://doi.org/10.1023/A:1021137611436

Charlier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber: Kant y Levinas*. Madrid, España: Caparrós Editores.

Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible.* Mexicali, B. C., México: Cetys-Universidad.

Lèvinas, E. (1991). Ética e infinito. Madrid, España: Visor.

Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*, (31), 33-45.

Mèlich, J.C. (2014). Filosofía de la relación educativa. *Diálogo filosófico*, (88), 4-25.

Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 22*(2), 43-61. Disponible en: http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/8294

Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, M (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. 28*(2),163-183. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282163183

Mínguez, R., y Hernández, M. A. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Education in the Knowledge Society (EKS) [Internet]. 14*(3), 191-210. Disponible en: http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/11357

Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía, 71*(256), 401-421.

Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía, 74*(264), 243-264.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, España: Paidós.

Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. *Bordón, 64*(4), 99-110.

# La música como dinamizadora de los procesos de inclusión en el aula

Olcina-Sempere Gustau
*Universidad Jaume I, Departamento de Educación, Av. de Vicent Sos Baynat, s/n, 12071-Castellón-España, e-mail: golcina@uji.es*

**Resumen**

En la actualidad, nuestra sociedad está siendo expuesta a un gran número de cambios socioculturales que exigen la necesidad de reformular nuestro sistema educativo, tanto desde la educación infantil hasta la educación universitaria, incorporando la música como una excelente herramienta para la inclusión. Por ello, el principal objetivo de este trabajo consiste en dar a conocer como la música puede utilizarse como un instrumento para dinamizar y favorecer los procesos de inclusión. Así mismo, también se pretende dar a conocer como el conocimiento de la música favorece el acercamiento a una determinada cultura, así como también el entendimiento de las características sociales que constituye un determinado entorno social. Esta nueva visión de la educación necesita que el profesorado, sienta el interés y la motivación necesaria, para dinamizar y activar los procesos de interacción y dialogo necesarios para desarrollar nuevas prácticas educativas en los nuevos contextos sociales del siglo XXI. Para desarrollar un contexto educativo integrador es necesario que se garantice la participación de todo el alumnado en los diferentes aprendizajes que se generen en el aula, favoreciendo una educación basada en proporcionar las mismas oportunidades educativas para todos.

*Palabras clave:* Inclusión; música; educación; aprendizaje cooperativo; valores sociales.

**Abstract**

Due to the sociocultural changes that society is experiencing, it is necessary to encourage and promote from pre-school education to university, an education focused on the inclusion through the music. Therefore, the main aim of this paper is to highlight the relevance of the music in promoting the inclusion, facilitating the personal and social development of students. Furthermore, we also argue how the music contributes to establish a relationship between the culture and the environment, contextualizing a particular culture and the ethnographic values of each society. This new way of understanding the education, through the inclusion, needs the motivation and interest from teachers, who through a process of analysis and personal and social commitment, can develop a new educational context. This context should base on the participation of all students in the learning process developed in the classroom, assuring the equality of opportunities for all.

*Keywords:* Inclusive education; music; higher education; culture; learning processes; ethnographic values.

# 1. Introducción

Durante la historia de la humanidad la música ha sido de gran importancia des del punto de vista de su funcionalidad social. Según Correa (2006), la música puede considerarse como un medio de comunicación similar a cualquier otro, aunque en la música solo se transmiten sensaciones. Además, la música proporciona actitudes positivas en los procesos de inclusión ya que los procesos que se crean en ella proceden de elementos que la caracterizan, así como del desarrollo de una serie de normas caracterizadas por el respeto a las intervenciones de los otros, potenciando la creatividad, participación y entretenimiento.

En la actualidad, también se está considerando que la música debe potenciar la posibilidad de inclusión para potenciar una sociedad pluricultural basada en el respeto gracias al conocimiento mutuo (Correa, 2006).

Según la UNESCO (2006), la música puede considerarse como una herramienta para comunicarse con otras culturas, si tenemos en cuenta que el aprendizaje de esta fomenta las relaciones interpersonales que se dan en el proceso de la interpretación musical potenciando de esta manera la inclusión. De modo que, la música puede convertirse en una herramienta para cambiar un determinado contexto, donde dicho cambio puede influenciar no solo a los artistas, sino también a todas las personas que aprecian las manifestaciones artísticas (Rebernak y Muhammad, 2009).

Así mismo, un gran número de teóricos como Gombrich (1997), considera que el arte es una de las herramientas más adecuadas para la sociedad actual, siendo esta un instrumento que contribuirá al desarrollo del ser humano como miembro de un determinado contexto cultural y social. Por todo ello, la música por sus características intrínsecas contribuye a facilitar el entendimiento grupal, y el crecimiento personal.

Según Martínez (2016) debido a los cambios que se han producido en la sociedad actual se han generado nuevos contextos de aprendizaje. Estos nuevos escenarios educativos han potenciado la formación y consolidación de las comunidades de aprendizaje (CCAA), en las cuales el aprendizaje se gestiona de manera cooperativa e interactiva. De modo que, la música se convierte en una excelente herramienta para desarrollar la interacción del alumnado y el trabajo cooperativo, favoreciendo la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Piedra-Setien (2016) pone de manifiesto que los procesos educativos que se están desarrollando en las actuales comunidades de aprendizaje están basados principalmente en desarrollar la escucha y el diálogo, convirtiéndose dichas prácticas en una excelente herramienta de transformación social. Por lo tanto, el desarrollo de prácticas educativas donde se utilice la música como herramienta de integración e inclusión favorecerá tanto dentro como fuera del aula los procesos de enseñanza aprendizaje basados en la experimentación sonora, la construcción de instrumentos, la práctica instrumental grupal, y el canto, concibiéndose estas prácticas como facilitadoras de la inclusión y la participación social.

De acuerdo con Shafer (1988) es necesario que para que la música se convierta en un vehículo de expresión de las diferentes culturas, se conciba desde los siguientes puntos de vista:

1. Descubrir el potencial creativo del alumnado.
2. Apreciar y valorar el entorno sonoro.
3. Concebir un espacio artístico común.
4. Considerar que todos los sonidos que se producen adquieren igual importancia independientemente de donde proceda la fuente de sonido.

Todas estas concepciones sobre la música, es necesario que se puedan desarrollar en el aula de música, entendido este como el lugar adecuado para la conservación y transmisión de valores de culturales. Además, el entorno educativo universitario es un contexto adecuado para la transmisión de valores culturales, debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo, potenciando con él un mayor conocimiento y relación entre el alumnado, proporcionando un mayor respeto entre el grupo clase (Frega, 2004).

En acuerdo con Frega (2004), el aula de música puede considerarse un lugar adecuado para valorar, desarrollar y sustentar los valores socioculturales de cada una de las manifestaciones culturales que se desarrollen en el aula. Además, la música es una excelente herramienta que favorece una mayor integración del alumnado mediante la utilización de las técnicas del aprendizaje cooperativo, en la cual se facilitan las relaciones tanto personales como intrapersonales propiciando un mayor respeto y afecto entre el alumnado.

Según Bernabé (2011; 2012) la utilización de la música en el contexto educativo fomenta la aceptación y el respeto de todo el grupo clase. Para generar estos procesos de inclusión y respeto del alumnado, podemos utilizar el recurso de la improvisación donde las aportaciones musicales (instrumental, vocal, corporal) de cada una uno de los integrantes del aula, tanto de manera individual como colectiva, facilitará la integración social del alumnado.

El conocimiento de la música en un contexto académico contribuye al conocimiento y desarrollo de las emociones y capacidades mediante la música, siendo además una excelente herramienta para llevar a cabo una adecuada educación en valores, en la cual mediante la música se fomente el respeto, y el valor de las diferentes manifestaciones socioculturales tanto del entorno más próximo como de todo el mundo (Conejo, 2012).

Por otro lado, la educación musical realizada en un contexto educativo, también contribuirá a conocer los sentimientos de los demás, a trabajar su interior, y a saber cómo comunicarse con la sociedad que le rodea, comprendiendo los aspectos más personales e íntimos de las personas en las cuales convive (Arguedas, 2004).

De modo que, la principal finalidad de la educación musical es poder comunicar diversas emociones a través del fenómeno sonoro. La estimulación sonora tiene como finalidad el poder entrelazar su significado con las otras artes, potenciando con ello un mayor desarrollo de la creatividad (Lavanchy, 1993).

De modo que, el conocimiento y la práctica de la música contribuirá a apreciar tanto las interpretaciones ajenas como las propias, favoreciendo el conocimiento de las diferentes manifestaciones culturales y su relación con el entorno. También, la interpretación musical favorecerá que el alumnado pueda comunicar su propia cultura y la de los demás gracias al conocimiento de la música.

## 2. La educación inclusiva mediante la música en las comunidades de aprendizaje

Para llevar a cabo el desarrollo de procesos de inclusión la música es una excelente herramienta para fomentar la vinculación al territorio, y en consecuencia construir y desarrollar el sentimiento de pertenencia. Además, también podemos fomentar mediante la música el aprecio de las interpretaciones tanto propias como ajenas (Regelski y Gates, 2009).

Además, la música también ha sido considerada como una de la manifestaciones artísticas y culturales con mayor fuerza para llevar a cabo procesos de cambio en las diferentes sociedades. Este carácter intrínseco de la música como instrumento identitario de cada cultura, facilitará la convivencia y las relaciones de los alumnos no solo en el ámbito escolar sino también en la comunidad de aprendizaje en la que convivan (Pérez, 2009).

La finalidad de la educación que se desarrolla en las comunidades de aprendizaje fomenta la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje que se generan, tanto en los propios contextos educativos como también en el entorno social, con la intención de desarrollar entre todos el mismo proyecto educativo y social. De modo que, la música se convierte en un instrumento de gran ayuda para desarrollar dicho carácter inclusivo, puesto que con la música podemos promover acciones tanto desde el punto de vista social, afectivo y cognitivo (Delors, 1996).

En la actualidad, se están desarrollando diversos proyectos educativos en los cuales se utiliza la música como vehículo de inclusión como "El Sistema" de Venezuela, el cual hoy en día se ha extendido en más de 25 países de todo el mundo. En "El Sistema" se fomenta la inclusión social mediante la música, con la finalidad de integrar sobre todo a aquellas zonas con un elevado riesgo de exclusión social en una sociedad más estructurada y armonizada, tanto desde un punto de vista social como cultural. Por otro lado, destaca en España la implantación del proyecto LOVA (la ópera como vehículo de aprendizaje) en el 2006 por la maestra Mary Ruth McGinn, con la intención de poder desarrollar las competencias básicas del alumnado mediante la creación de una compañía de ópera, donde en el transcurso de un año tienen que realizar una ópera o una obra teatral musicalizada.

Dicho proyecto, tiene la finalidad de incluir en el proceso educativo a todo el profesorado, a los padres y madres, a los diferentes agentes sociales, y en definitiva a toda la comunidad educativa. Los resultados que se obtienen con la puesta en práctica del proyecto LOVA son significativamente positivos, debido a que el alumnado adquiere un conjunto de mejoras en los diversos ámbitos como el social, el intelectual, el emocional, así como también en el aspecto comportamental (Quero, 2011). La base principal del

aprendizaje se sustenta en los pilares del aprendizaje dialógico, en el cual el alumnado ejerce un rol de investigador, el profesorado de facilitador de los procesos de aprendizaje que se generan en el aula, y las familias como agentes de apoyo de los procesos que se están generando en el aula.

Según Pérez-Aldeguer, (2012b) una de las grandes virtudes que tiene la música, consiste en que además de facilitarnos la adquisición de nuevos conocimientos durante las diferentes etapas de nuestra vida, también potencia nuestra creatividad y nos facilita el camino para poder interactuar con los demás de una manera más respetuosa y solidaria. De modo que, el éxito en la adquisición de los conocimientos y en consecuencia de su funcionalidad, dependerá en gran media de las características creativas que tengan los integrantes del proyecto, incluyendo al alumnado, al profesorado, a las familias, y a las instituciones que constituyen una determinada comunidad de aprendizaje.

De acuerdo con Gainza (2014) y París (2015) es necesario trasladar a la escuela las acciones que se están desarrollando en los diferentes países para potenciar nuevos procesos de inclusión a través de la música. Para ello, es necesario la colaboración de los músicos, educadores, las familias, y las instituciones para integrar las diversas propuestas educativas y formativas en las cuales la música se convierta en el eje vertebrador de los procesos de enseñanza que se generen en el aula.

Según París (2015), la educación musical necesita ser enseñada desde una perspectiva interdisciplinar, de modo que mediante la música se pueda acceder a otras disciplinas como la lengua, las matemáticas, la plástica, con la intención de consolidar un proyecto educativo donde la música se convierta en una herramienta para el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares.

Como indica París (2015) es conveniente que las actividades artísticas que se realizan en los teatros y auditorios se ofrezcan a los diferentes contextos educativos con la finalidad de poder acceder al conocimiento y difusión de las diferentes actividades como la ópera, los conciertos, y las representaciones teatrales, proporcionando el acceso a la educación musical como instrumento para solucionar determinados aspectos de socialización e inclusión de las sociedades actuales.

La consolidación de una escuela más inclusiva estará determinada por las interacciones que lleven a cabo los alumnos en los procesos de enseñanza que se generen en el aula. Estas acciones solo serán posibles si realmente entendemos la importancia que tienen nuestros alumnos en los procesos de cambio, considerándose como los principales integrantes de la reforma educativa (Sandoval, 2011). De modo que, la actitud de todos los integrantes de la escuela será decisiva para propiciar la implicación de toda la comunidad educativa para propiciar el cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje que se promuevan en la escuela (Comer, 1998).

Como nos dice Pérez-Aldeguer (2012b; 2014), mediante la utilización de su programa de intervención denominado Dum-Dum basado en el tratamiento del ritmo como vehículo para trabajar la inclusión y la competencia intrapersonal, se potencia el trabajo cooperativo mediante la utilización del ritmo, con la finalidad de crear un fuerte sentido de pertenencia al grupo evitando la exclusión social.

## 3. La función del profesorado como dinamizador de los procesos de inclusión mediante la música

Según Klaic (2007) es necesario que la sociedad actual y principalmente los profesionales de la educación busquen nuevas formas de transmitir y enseñar la música en los diferentes contextos educativos, desde la educación infantil hasta la universitaria. Klaic (2007) profundiza en el aspecto de la enseñanza de la ópera y matiza la necesidad de buscar como la ópera se convierte en un vehículo de comunicación para la sociedad. De modo que, el profesorado tiene una importante función principalmente en buscar las estrategias para transmitir, fomentar y enseñar la ópera, descubriendo si cabe, como mediante la ópera podemos atender la diversidad cultural y al mismo tiempo mejorar y facilitar las interacciones de nuestra sociedad cada vez más intercultural.

Además, como dice París (2015) es determinante que el profesorado sea consciente de la necesidad de adquirir las competencias necesarias para poder desarrollar en el alumnado los procesos de enseñanza aprendizaje que se requieren para transmitir y educar mediante la ópera.

Por otro lado, la importancia en la transmisión del arte y particularmente de cualquier manifestación artística adquiere significado cuando es percibida por los demás de forma natural y poco artificiosa, destacando el carácter creativo y sincero de las representaciones artísticas por parte de los intérpretes, desarrollando en el alumnado la contextualización de las vivencias y sentimientos que expresa la música para su adaptación sociocultural (Strehler, 1980).

Así pues, los docentes debemos conocer que una enseñanza de la música fundamentada principalmente en la utilización de la música como recurso para la integración y la inclusión, en la cual nuestros alumnos participan en su interpretación, se convierten en generadores del discurso musical como también en oyentes. Dicho aspecto es determinante para atender la diversidad cultural, y potenciar mediante los procesos de comunicación que se realizan mediante la música una mayor unión y compromiso en la consolidación de un proyecto común (Levia, 2011).

Además, la función del profesorado está dirigida en transmitir las diferentes manifestaciones culturales y mediante ellas propiciar la unión y la colaboración. Por otro lado, el hecho de interpretar las diferentes piezas les proporcionará conocimientos sobre las diferentes culturas y también poder reflexionar sobre la propia (Martínez, 2006).

Asimismo, según Verde (2010) los docentes debemos considerar la música como una de las herramientas más útiles para trabajar la educación inclusiva, debido a que la música transmite una época histórica determinada, transmitiendo la cultura, las tradiciones, y los valores que cada región. De modo que, debemos considerar la diversidad cultural como una gran riqueza para contribuir al fomento de la inclusión en nuestra sociedad cada vez más intercultural.

Por otro lado, la música se convierte en un instrumento excelente para potenciar la apertura cognitiva y también para desarrollar la empatía. Por lo tanto, los educadores debemos co-

nocer las virtudes de la música con la finalidad de mediante ella trabajar también la parte emocional y enriquecernos de las aportaciones de las diferentes culturas (Gombrich, 1997).

Por lo tanto, coincidiendo con las afirmaciones de Giroux (2001), el profesor debe asumir que su finalidad educativa está enfocada en contribuir al cambio social, y que está constantemente en un proceso de autoevaluación sobre los procesos que se están desarrollando día a día en el aula. Para poder analizar dichos procesos es necesario que se interese por las cuestiones que más preocupan a la comunidad educativa estudiando los problemas y generando conductas más solidarias y humanas.

Además, el profesor debe gestionar las situaciones que se generen en el aula para fomentar el diálogo y el aprendizaje dialógico. Esta manera de potenciar el diálogo y la comunicación entre el alumnado promoverá una acción educativa basada en la cooperación, donde la percepción de la interculturalidad y la inclusión se verán como procesos generadores de aprendizaje, en los cuales el alumnado podrá relacionar en qué medida los aprendizajes que está adquiriendo se ven condicionados o reflejados con la sociedad en la cual vive (Sales, 2007).

## 4. Consideraciones finales

Para poder llevar a cabo una educación artística cooperativa y colaborativa sería interesante, que las diferentes instituciones artísticas o educativas se coordinaran con los centros educativos para transmitir dicha realidad artística, con la finalidad de transmitir dichas manifestaciones artísticas a todos los alumnos. Además, mediante el conocimiento de las diferentes actividades artísticas que se están desarrollando, los docentes debemos integrarlas en nuestras prácticas diarias, para mediante ellas desarrollar una educación musical más interdisciplinar que aporte las ayudas necesarias a los problemas actuales que tenemos en nuestros centros educativos.

En la actualidad, existen diversos proyectos como "El Sistema" de Venezuela, el proyecto LOVA (La Creación de una Ópera: un Vehículo de Aprendizaje), y el proyecto DUM-DUM, los cuales tienen la intención de fomentar mediante la música la inclusión del alumnado tanto desde un punto de vista social, intercultural e interdisciplinar. Estos proyectos utilizan la música como instrumento de inclusión, y transmiten la convicción y confianza que mediante la música es posible desarrollar una educación más integral y solidaria con los demás.

Las diversas posibilidades que nos ofrece el arte y especialmente la música, desde la música popular, las bandas sonoras, la ópera, y la danza, debe considerarse como una herramienta de gran utilidad en los procesos educativos que llevamos a cabo en nuestras aulas, con la finalidad de mediante sus diferentes formas de expresarse musicalmente, podamos interrelacionar los diferentes contenidos de las asignaturas del currículum a través de la música.

De modo que, los procesos educativos que se generen mediante la utilización de la música favorecerán el desarrollo de la creatividad mediante la fabricación de instrumentos,

la composición de melodías, y la elaboración de coreografías. Además, también se potenciará el espíritu crítico relacionado con los procesos que están llevando a cabo en el desarrollo de las actividades.

Por lo tanto, debemos ser conscientes de la importancia que tiene la música en la construcción de una sociedad cada vez más inclusiva y crítica. Además, también es interesante preguntarnos cómo y qué debe aprender nuestro alumnado, con la finalidad de elaborar estrategias que se adecuen lo más posible a los objetivos de una educación inclusiva y democrática.

Así mismo, es importante que el profesorado conozca y valore como se puede fomentar mediante la música una educación intercultural e inclusiva, con la finalidad de facilitar una mayor integración intercultural, aprovechando las ventajas que nos ofrece la música no solo desde el punto de vista de la práctica instrumental, sino también con la danza y con el conocimiento del propio cuerpo como instrumento de percusión.

## 5. Bibliografía

Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, *28*(1), 111-122.

Bernabé, M. (2011). *La Educación Intercultural en el aula de Música. Unidades didácticas interculturales para Educación Primaria*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Bernabé, M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *5*(10), 8.

Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDICA. Revista de Educación y Humanidades*, *2*, 263-278.

Correa, J. P. (2006). Reflexiones sobre la cognición en la creatividad musical. *Anuario*, *29*, 402-426.

Comer, J. (1998). *Comer School Development Program*, Yale, Yale University.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro,* 89-103. México: UNESCO.

Frega, A. L. (2004). Los lenguajes artísticos. Su importancia como ámbitos para la estimulación de la creatividad en la educación escolar. *Foro Virtual. Vicaría Episcopal de Educación*.

Gainza, V. H. de (2014). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, *19* (25).

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Gombrich, E. H. (1997). *La historia del arte*. Madrid: Editorial Debate.

Klaic, D. (2007). Opera: a feast of interculturalism. Conferencia inaugural de Reseo (*European network for opera education*). Belgrado. 1/junio/2007.

Lavanchy, S. (1993). *La educación pre-escolar: desafío y aventura*. Universitaria.

Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56* (1), 1-14.

Martínez, M. (2006). *Navegar entre canciones*. Trabajo presentado en el III Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Würzburg, Alemania.

Martínez, A. M. G. (2016). La música en el ámbito educativo: Las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, *3*(1), 15-24.

París, A. C. (2015). La opera como proyecto educativo en los teatros europeos. *Education Sciences and Society*, *5*(2).

Pérez-Aldeguer, S. (2012b). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, (2), 217-234.

Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos, vol. 36*, n.145.

Pérez, M. A. (2009). Una pedagogía dialógica desde la educación artística-musical. *El Artista*, *6*, 60-72.

Piedra-Setién, C. (2016). La música como herramienta para la inclusión educativa: Proyecto musical inclusivo "El arte de incluir".

Quero, M. F. C. (2011). Proyectos musicales inclusivos. -*Tendencias pedagógicas*, (17), 74-82.

Rebernak, J., y Muhammad, I. (2009). Interacciones artísticas y competencias interculturales en el Mediterráneo. Quaderns de la Mediterrània, 12, 265-270.

Regelski, A. T., y Gates, J. T. (2009). *Music Education for Changing Times*, Nueva York, Springer.

Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. In *Congreso Orientación Educativa y Professional. Quaderns Digitals. net* (pp.1-35).

Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 4, pp. 114-125.

Strehler, G. (1980). *Un théâtre pour la vie. Réflexions, entretiens, notes de travail*. Paris: Fayard.

Schaffer, R. M. (1988). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.

Unesco (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, marzo.

Verde, I. (2010). Implicaciones educativas del contacto entre culturas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *11*(3), 302-305.

# El contexto universitario y el aprendizaje cooperativo

Olcina-Sempere Gustau
*Universidad Jaume I, Departamento de Educación, Av. de Vicent Sos Baynat, s/n, 12071-Castellón-España, e-mail: golcina@uji.es*

**Resumen**

En este estudio se quiere conocer las ventajas del aprendizaje cooperativo en la educación universitaria. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en el aula determinan una educación basada en conseguir, mediante la cooperación y colaboración de todos los agentes que forman parte del proceso educativo en la enseñanza universitaria, una mejora en las acciones que se generan en el aula, y en consecuencia, de las nuevas formas de motivar e implicar a todos los alumnos en una educación integral y de calidad. La necesidad de trabajar de manera cooperativa con los alumnos del grado de maestro de educación primaria, y concretamente en la asignatura de didáctica de la expresión musical, está motivada por el interés tanto del alumnado como del profesorado para que los procesos de enseñanza-aprendizaje favorezcan una mayor interacción del profesor-alumno. Además, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior propone un cambio en la dirección de la educación, donde se sustituya la educación centrada en gran medida en la adquisición de conocimientos, por una educación donde lo más importante sean los procesos que se generan para adquirir los conocimientos y, donde se desarrollen nuevos espacios de interacción entre el alumnado, fomentando así el desarrollo de las competencias interpersonales y una mayor cooperación e interacción social.

*Palabras clave:* Aprendizaje cooperativo; enseñanza universitaria; cooperación; interacción social; educación primaria.

**Abstract**

In this study we would like to know the advantages of cooperative learning in higher education. The teaching-learning processes generated in the classroom determine an education based on achieving, by cooperation and collaboration of all agents that are part of the educational process in higher education, an improvement in the actions that are generated in the classroom, and consequently, of the new ways of motivating and involving all students in a comprehensive and quality education. The need to work cooperatively with undergraduates of elementary education school teacher degree, particularly in the subject of music expression teaching, is motivated by the interest, both students and teachers, so that the teaching-learning processes encourage a higher interaction between teacher and student. In addition, the new European Higher Education Area proposes a change in the direction of education, where the education

focused largely on the acquisition of knowledge, should be replaced by one where the most important are the processes generated in order to acquire knowledge and, where new spaces for interaction among students are developed, promoting in this way the development of interpersonal skills, and greater cooperation and social interaction.

*Keywords:* Cooperative learning; higher education; cooperation; social interaction; primary education.

# 1. Introducción

En la actualidad, la educación universitaria se ha adaptado y estructurado al nuevo contexto de enseñanza del Plan de Bolonia. Este plan ha adoptado un conjunto de medidas para la reforma de la estructura y reorganización de las enseñanzas universitarias, con la finalidad de favorecer el Espacio Europeo de Educación Superior.

La nueva concepción del EEES propone que el profesorado no debe adquirir la posición de transmisor de conocimientos, sino que su función principal está encaminada en poder hacer interactuar a sus alumnos, para de esta forma poder generar aprendizajes. Este cambio de actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje, establece un cambio de posicionamiento del profesor con su alumnado, propiciando una ayuda dialógica y reflexiva, y abandonando el discurso único del profesor (Cano, 2009).

No dicen Deutsch (1949) y Johnson and Johnson (1999), que cuando los estudiantes realizan sus trabajos de manera cooperativa, sus intenciones se centran en alcanzar unas metas compartidas, donde se esfuerzan en optimizar su propio aprendizaje como el de sus compañeros. La investigación que ha realizado Johnson et al. (1991) con relación a la aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria, nos dicen que a pesar de ser una de las técnicas de mayor eficacia, es de las menos utilizadas en la educación universitaria. En la actualidad, la forma más común de enseñar está basada en la clase magistral, en cambio el aprendizaje cooperativo ofrece nuevas formas de plantear y organizar los conocimientos, propiciando nuevas formas de organización y dinámicas de clase para ayudar a los alumnos a aprender a aprender.

El motivo de utilizar el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario no es solo una necesidad del organigrama de la universidad, sino también de la posibilidad de ofrecer otra alternativa metodológica donde se eviten los modelos individualistas, la falta de participación, la inseguridad, así como la poca reflexión y espíritu crítico (León y Latas, 2007).

Así mismo, el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como un instrumento válido tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que se concibe como un instrumento de gran utilidad tanto para aprender, enseñar, y vivir. Esta forma de entender la educación, y en consecuencia, los procesos que se articulan en las relaciones entre el profesor y el alumno, generan una forma de vida donde la solidaridad, cooperación y espíritu crítico constituyen una filosofía de vida (Traver, 2003).

En nuestro estudio, el cual está centrado en el grado de Educación Primaria, y concretamente en la asignatura de didáctica de la expresión musical en la Universidad Jaume I

de Castellón de la Plana, tiene la intención de dar a conocer las prácticas de aprendizaje cooperativo que se llevan a cabo en dicha asignatura, donde se adquiere el conocimiento por las actividades que realizan en sus trabajos y en sus procesos de aprender haciendo.

## 2. Marco teórico

El aprendizaje cooperativo se ha estudiado de manera manifiesta en las últimas décadas, principalmente en EEUU, siendo estudiado desde diversas perspectivas teóricas (León y Latas, 2007). Estas investigaciones, han sido de suma importancia ya que han dado valor e interés a las concepciones y aportaciones de Vygotsky, el cual sostiene que es necesario analizar no solo la interacción de los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino que también, se tiene que considerar la coordinación y planteamiento de actividades entre el profesorado y el alumnado, tanto para el contenido de aprendizaje como para las tareas que se vayan a desarrollar (Coll et al., 1995).

Un gran número de investigaciones (Ovejero, 1990; Johnson y Johnson, 1995; Slavin, 1999, y Traver, 2003), ponen de manifiesto las ventajas que ofrece a la educación el aprendizaje en grupos cooperativos. Además, esta mejora no se manifiesta solamente en los aprendizajes que establece el currículo para la asignatura de didáctica de la expresión musical del grado de educación primaria, sino que contribuye también a un mayor acercamiento entre el profesor y el alumno, potenciando la educación en valores y la relaciones entre iguales (Fernández, 2011).

Para Johnson y Johnson (1999), la concepción cooperativa la entienden desde el momento en que un grupo de personas deciden trabajar juntas, con la finalidad de conseguir los objetivos propuestos por todos los miembros que constituyen el grupo cooperativo. La finalidad de trabajar de manera cooperativa, es que además de conseguir los logos desde un punto de vista individual, también se consiguen unos beneficios grupales mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo.

Desde el punto de vista de la contribución de la aplicación del aprendizaje cooperativo al aula de música, nos dice (Fernández, 2011), que el aprendizaje cooperativo nos proporciona los siguientes aspectos:

1. Mayor capacidad de autonomía, así como también una mayor capacidad para conocer nuestros conocimientos.
2. Fomenta las habilidades sociales.
3. Mayor relación profesor-alumno.
4. Dimensión social del aprendizaje.
5. Mayor facilidad para interactuar.
6. Mayor diversidad en la formación de grupos más heterogéneos.

Además, el estudio realizado por García et al. (2001), pone de manifiesto las ventajas que ofrece el uso de las técnicas del trabajo cooperativo en la educación de entre las cuales

destacamos: la mejora de la motivación en la escuela, el aprendizaje de valores y actitudes, el fomento de acciones que benefician a los otros compañeros, así como el aumento de la autonomía e independencia.

Para Pujolàs (2002) los procesos que se generan para que se establezca la interdependencia positiva entre los miembros que están trabajando de manera cooperativa, entiende que es necesario un cierto grado de comunicación e interacción cara a cara, entendida esta como una coordinación y compromiso de todos los miembros que forman el grupo cooperativo para alcanzar los objetivos propuestos. Este tipo de interacción según Johnson y Johnson (1997) se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. Transmitir a los miembros de los grupos cooperativos herramientas y refuerzo para poder avanzar de manera eficaz.
2. Dar accesibilidad e intercambio de los materiales y recursos a todos los miembros del grupo, para contribuir a la adquisición de los conocimientos de manera sólida y eficiente.
3. Facilitar los procesos de retroalimentación de cada uno de los individuos del grupo para el desarrollo de la mejora continua.
4. Contribuir a generar en el grupo la necesidad de obtener conclusiones, con la finalidad de poder analizar los problemas que les surgen, y buscar soluciones cada vez más acertadas.
5. Fomentar la lucha y el trabajo con la intención de conseguir unos objetivos comunes para todos los miembros del grupo.
6. Desarrollar en cada persona una mayor satisfacción e interés, potenciando con ello un mayor grado de participación y responsabilidad en el grupo.
7. Trasladar un mayor grado de motivación, con la finalidad de alcanzar los compromisos de todo el grupo.
8. Ofrecer una estimulación moderada dentro del grupo, determinada por las condiciones individuales de cada uno de los miembros el grupo, reduciendo como consecuencia de la interacción entre iguales los niveles de estrés.

De modo que, para conseguir que los grupos de trabajo cooperativo puedan desarrollar un adecuado trabajo productivo, es necesario que cada uno de los miembros aprendan a gestionar las habilidades sociales mencionadas anteriormente, y al mismo tiempo motivarles para que las pongan en práctica (Johnson y Johnson, 1997).

# 3. Diseño de la experiencia mediante el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario

## *3.1. Muestra*

La muestra está formada por alumnos de 3º curso del grado de primaria de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaume I. El número de alumnos

que constituye la muestra está compuesto por un total de 101 alumnos, de los cuales el 34.10% son varones y el 65.90% son mujeres, y la edad media de los alumnos oscila en torno a los 23 años.

Además, el 0.99% de la muestra es de nacionalidad árabe, y el 99.10% es de nacionalidad española.

El número de componentes de cada grupo ha sido de 4 y como máximo 6 alumnos, ya que si el grupo es más numeroso puede suponer algunas dificultades para que puedan interactuar todos con todos.

Para la formación de los diferentes equipos base se ha realizado de manera libre, potenciando de esta forma el sentido de pertenencia al grupo.

## *3.2. Metodología*

Según Ferreiro y Calderón (2006), para garantizar un adecuado procedimiento en la puesta en marcha de las metodologías activas y cooperativas, se establecen los siguientes requisitos a tener en consideración:

1. La exigencia en la tarea debe motivarles para conseguir los objetivos establecidos.
2. Disponer de unas normas o fundamentos que deben seguir y desempeñar todos los miembros del grupo.
3. Asistir con puntualidad a las sesiones de trabajo establecidas.
4. Asignación de las responsabilidades dentro del grupo, asumiendo que estás deben alternarse durante todo el proceso que esté trabajando el grupo.
5. Necesidad de participar tanto en los diferentes procesos de cambio, así como en los procesos de toma de decisiones.
6. Utilización de las técnicas del trabajo en grupo, con la intención de facilitar la realización de las tareas y fomentar la interdependencia positiva, así como la comunicación y debate de los conocimientos que se van adquiriendo.
7. Desarrollar una dinámica global que favorezca el aprendizaje, el cambio de roles, y un clima psico-afectivo satisfactorio.
8. Exactitud en el proceso de evaluación tanto individual como grupal, delimitando claramente que aporta cada uno de los miembros del grupo al trabajo grupal.
9. Constitución de una comunidad de aprendizaje que proporcione una adecuada interacción y comunicación, con la finalidad de obtener una mejora en la consecución de los conocimientos y valores comunitarios.
10. Proporcionar mediante las metodologías activas y cooperativas un mayor bienestar en los procesos de un determinado contexto educativo.

El objetivo de esta experiencia es, que a través del aprendizaje cooperativo los estudiantes adquieran un conjunto de herramientas útiles para sus futuras prácticas docentes como maestros/as de educación primaria. Además, también se quiere que, mediante

dicha metodología, el alumnado adquiera la importancia que tiene para la formación integral del individuo la enseñanza musical, y contribuya a generar una sociedad más solidaria, cooperante, tolerante y con espíritu crítico (Ovejero, 2013).

El eje central de este proyecto está centrado en la canción, como instrumento de integración e identificativo de un determinado contexto cultural y social. La técnica de aprendizaje cooperativo que se lleva a cabo en el desarrollo de las clases se denomina *Co-op co-op* (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo) (Kagan, 1985).

Esta técnica nace con la finalidad de aumentar la implicación en los estudios a los estudiantes universitarios, los cuales estaban realizando estudios de Psicología. La progresión y desarrollo de la técnica, se desarrolla aproximadamente durante de la década de los ochenta (Kagan, 1985), llegando a consolidar durante este tiempo una estructura clara y sólida (Kagan y Kagan, 1994).

La técnica *Co-op co-op* (Técnica Flexible de Aprendizaje Cooperativo) (Kagan, 1985) es muy parecida a la conocida como *Group Investigation* de (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980). La técnica, está diseñada con la finalidad de que el alumnado universitario se implique en el conjunto de acciones y tareas, así como también en los diferentes procesos de investigación que generan la propia formación universitaria. Además, el uso de esta metodología, les hace ser más conscientes de la necesidad de aprender para poder compartir sus conocimientos entre todos los miembros que integran la comunidad universitaria, propiciando también una motivación en el alumnado tanto en las tareas académicas como también como futuros docentes.

De modo que, mediante este tipo de metodología, tanto la cooperación como los procesos de aprendizaje, se convierten en metas para una adecuada gestión tanto de los procesos de cooperación que deben establecerse entre el alumnado, así como en la necesidad de adquirir los aprendizajes cooperando (Serrano, 1996).

La metodología de *Co-op co-op* (Técnica Flexible de Aprendizaje Cooperativo) se organiza y distribuye de la siguiente manera:

1. Se empieza desarrollando alguna actividad entre todo el grupo clase, con la finalidad de motivar al alumnado en el tema que tienen que estudiar, pudiendo utilizar lecturas, conferencias, entre otras.
2. La asignación de los alumnos a cada grupo de trabajo se realiza libremente, con la finalidad de reforzar el sentido de pertenencia al grupo.
3. Se selecciona el tema de trabajo y se reparte entre los miembros del grupo, con la intención de favorecer la interdependencia positiva.
4. Cada una de las partes que se han distribuido entre los miembros de cada grupo se preparan, presentan, y explican, con la finalidad de integrar todas las partes.
5. Se elabora un trabajo común de cada grupo, para presentarlo al grupo clase.
6. Se evalúa el trabajo realizado por cada uno de los grupos en tres fases:

– Los componentes de cada grupo y el profesor evalúan el trabajo realizado por cada uno de los miembros de cada grupo.

- Los miembros de cada uno de los grupos y el profesor evalúan la exposición que cada grupo hace.
- El profesor valora el trabajo escrito de cada uno de los grupos.

De modo que, de la misma manera que sucede en la técnica conocida como *Group Investigation* de (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980), la metodología de *Co-op co-op* (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo) (Kagan, 1985) está enfocado hacia el aprendizaje de tareas complejas, facilitando la oportunidad que los estudiantes puedan elegir, qué y cómo adquirir los aprendizajes.

Además, fomenta una adecuada diferenciación de roles dentro del grupo de trabajo, y potencia que en los procesos de trabajo que se llevan a cabo, se establezca una adecuada relación y cooperación de dos estructuras fundamentales: la organización de la tarea y la recompensa que se obtiene de esa estructura (Serrano, 1996).

### *3.2. Evaluación*

En cuanto al proceso de evaluación, esta se realiza de manera individual y grupal, organizándose de la siguiente manera:

En primer lugar, se realiza la evaluación individual. En ella tanto el profesor como los alumnos de cada uno de los grupos, evalúan las tareas realizadas por cada uno de los miembros de cada grupo.

En segundo lugar, cada grupo expone las actividades elaboradas en el dosier, enfocadas a trabajar la canción en el aula de primaria. En el desarrollo de las sesiones de exposición, son los propios compañeros de clase los que participan en dichas prácticas, recibiendo del grupo clase y del profesor, las diferentes aportaciones y enfoques de la actividad presentada.

En último lugar, cada grupo realiza un dosier que es utilizado por el profesor para la evaluación de cada uno de los grupos.

## 4. Resultados

Para analizar los resultados que se derivan del aprendizaje cooperativo, el cual se desarrolla con los/as alumno/as de Educación Primaria de la Universidad Jaume I, y concretamente en la asignatura de Didáctica de la Expresión musical, destacamos las mejoras que hemos conseguido mediante esta metodología:

1. Mediante los procesos que se generan en el aprendizaje cooperativo se ha reducido en gran medida las clases magistrales.
2. Se ha potenciado la autoevaluación del alumnado mediante la realización de exposiciones orales.
3. Se ha conseguido transmitir en los procesos de aprendizaje, que la adquisición de los aprendizajes no se realiza solo en su periodo de educación universitaria, sino que se trata de entender que el aprendizaje se adquiere durante toda la vida.

4. Hemos trabajado en minimizar la competitividad, así como el individualismo con la intención de que estas prácticas se lleven a cabo en el contexto escolar.
5. Además de evaluar los resultados, también se han evaluado los procesos competenciales de nuestro alumnado.

De modo que, mediante estas acciones hemos conseguido desarrollar en nuestro alumnado, un conjunto de valores y actitudes que faciliten la interacción entre los/as alumnos/as, y entre el alumnado y el profesorado, potenciando unas actitudes más cooperativas y menos individuales.

También, nos hemos interesado en formar a ciudadanos con espíritu crítico, tolerantes y respetuosos con sus compañeros/as, para poder cambiar y promover nuevas ideas y conductas en la sociedad actual. Todo ello, debe proporcionar a los futuros docentes un conjunto de estrategias y acciones que les ayuden a desarrollar nuevos horizontes en la educación del siglo XXI.

# 5. Conclusiones

Teniendo en consideración las afirmaciones realizadas anteriormente, es oportuno tener en cuenta, que el aprendizaje cooperativo es una metodología muy apropiada para la enseñanza musical en el ámbito universitario. Esta nueva filosofía de entender la educación, nos hace pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más democrático, en comparación con los modelos de enseñanza tradicional.

Además, coincidiendo con la opinión de Ovejero (2013) la cual sostiene que mediante el aprendizaje cooperativo también se consigue un objetivo social, dirigido a fomentar determinados valores sociales como la solidaridad, tolerancia, cooperación y espíritu crítico, es necesario tener en cuenta las ventajas que nos ofrece el aprendizaje cooperativo en la educación universitaria.

Además, también es necesario que los docentes se preocupen e interesen por realizar un cambio en la forma de impartir los conocimientos, donde el interés de la enseñanza no sea la clase magistral, y se busquen nuevas formas de establecer las relaciones entre los alumnos, así como, de conducir la construcción del conocimiento acompañando a través de las enseñanzas que se realizan en el aula.

Entre las limitaciones que se observan en este estudio, se puede destacar que el tamaño de la muestra no es demasiado numeroso, ya que en el ámbito universitario los grupos de alumnos que cursan una carrera, titulación, o grado es muy numeroso y cambiante, debido tanto a la distribución del alumnado en cada titulación, como en la organización de cada una de las especialidades. Otro factor que puede ofrecer cambios en los resultados, es el tiempo de aplicación de dichas prácticas metodológicas mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo. En nuestro caso, el periodo de realización del estudio ha sido solamente de 20 sesiones de hora y media, siendo probable la obtención de diferentes resultados en procesos de aprendizaje mucho más extensos.

Asimismo, sería importante considerar en futuras líneas de investigación, si los beneficios que se han percibido en este estudio también se dan en otras disciplinas como las matemáticas, o la lengua, y en otros grupos de estudiantes universitarios. Finalmente, también se podría comprobar en futuras investigaciones, que resultados ofrece la aplicación de las diferentes técnicas que configuran el aprendizaje cooperativo tanto en el ámbito universitario como en la escuela, con la finalidad de combinar dichas técnicas en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

De modo que, los resultados a los cuales se ha llegado en este estudio, sustentan la filosofía del aprendizaje cooperativo, y mediante la puesta en práctica de la metodología del aprendizaje cooperativo, se contribuye a desarrollar una mayor autonomía, garantizando de esta manera el seguimiento de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

## 6. Bibliografía

Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado, 12* (1), 181-204.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera. M.J. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa.* En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos,* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.

Deutsch, M. (1949). A theory of competition. *Human Relations*, *2*, 129-151.

Fernández, N. F. (2011). Música en el cine: Una propuesta de trabajo cooperativo en base a una red social educativa en un curso de 4º de la ESO. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *15*(2), 235-250.

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial Trillas.

García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.ICCE.

Johnson, D. y Johnson, R. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje: cooperación en el salón de clase y en la escuela*. Madrid: Aique Grupo Editor.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu", en *Suports. Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, núm. 1, pp. 54-64.

Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.* Buenos Aires: Aique.

Johnson, D. W., Johnson, R., y Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom.* Edina, MN: Interaction Book Company.

Kagan, S. (1985). Co-op Co-op. A flexible cooperative learning technique. En R. Slavin, S., Sharan, S., Kagan, R., Hertz-Lazarowitz y C. Webb (Eds.), Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum Press.

Kagan, S., y Kagan, M. (1994). The structural approach: Six keys to cooperative learning. *Handbook of cooperative learning methods*, *115*, 33.

León, B. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica, 12*, 216-227.

Ovejero, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo una alternancia eficaz a la enseñanza tradicional.* Barcelona: PPU.

Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. IV Congreso Internacional; Estrategias hacia el aprendizaje cooperativo. Girona.

Pujolàs, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo.* Zaragoza, España: Universidad de Vic

Serrano, J.M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J. L. Beltrán y C. Genovard (Edit.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis (Cap.5, pp. 217-244

Sharan, S., y Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classroom. *Cooperation in education*, 14-46.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Editorial. Aique Grupo editor S.R.L.

Traver Martí, J. A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural, en A. Sales Ciges (coord.) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola,* Castelló, UJI Colección educación.

# La vivencia de la ciudadanía en la etapa de educación primaria

Glòria Vericat Beltran[1]
*CEIP Bernat Desclot, Carrer Aprestadora, 35 - 08902 L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)*

**Resumen**

La etapa de educación primaria puede entenderse como un lugar privilegiado para empezar a construir la ciudadanía democrática. Los diferentes programas, las prácticas del aula, las relaciones entre alumnos y profesores o las dinámicas del centro son posibles vías para que el alumnado vaya adquiriendo conciencia de la ciudadanía democrática. Las y los docentes, desde un plano teórico, tenemos estos temas muy claros en el momento de confeccionar nuestra programación docente y preparar las diferentes sesiones. No obstante, esta claridad se puede diluir fácilmente, tanto en las prácticas del aula, como en la organización del centro. Esta circunstancia conlleva la necesidad de reflexionar a nivel de claustro sobre nuestra práctica docente. Esta reflexión de nuestra propia acción puede servirnos, tanto para diseñar un programa de centro para la vivencia de la ciudadanía democrática, como para encauzar la formación permanente del profesorado, a nivel de claustro en este mismo sentido. La finalidad de esta reflexión es posibilitar una autentica vivencia de la democracia, desde las primeras etapas educativas, para fundamentar una sólida construcción de la ciudadanía democrática.

*Palabras clave:* educación primaria; ciudadanía democrática; reflexión-acción; organización esoclar y formación permanente.

## 1. La docencia, entre el aula y el claustro

El inicio de cada curso escolar es un momento ilusionante de reencuentros con los compañeros y compañeras, así como de presentación de los y las docentes que se incorporan al centro escolar. La preparación del nuevo curso siempre es ilusionante y, con el paso de los años, se convierte en una excepcional oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente.

El tema estrella del inicio del curso fue la reducción horaria lectiva, que conllevaba un aumento de plantilla. En mi centro que es de una línea, la plantilla se incrementaba con un docente más. La distribución horaria en el inicio del curso escolar distingue entre horas de docencia y horas de permanencia en el centro. En educación infantil y primaria,

1 gvericat@xtec.cat

durante muchos cursos en Catalunya, la distribución estaba entre veinticinco horas lectivas y cinco de permanencia en el centro. El presente curso 2017/2018 esta circunstancia ha cambiado, recogiendo la administración educativa una reiterada reivindicación sindical, reduciendo las horas lectivas a veinticuatro, aumentando una hora más las horas no lectivas de permanencia en el centro, sin quedar muy bien definida el uso de esta hora.

En el primer claustro de este curso, el tema de la reducción de una hora lectiva compartió protagonismo con otros dos temas, también muy recurrentes en los últimos tiempos en los centros educativos, como son la mejora de las competencias básicas -más específicamente, la mejora de los resultados de las competencias básicas- y la innovación educativa.

La presencia de estos dos temas en los medios de comunicación denota la importancia de la misma para la ciudadanía en general, no sólo para las familias de los alumnos. La convicción de que la educación es cada vez más necesaria para la vida (Marchesi, 2005), y el hecho de que todo el mundo disponga de una cierta experiencia como alumno (Torres Santomé, 2001), conllevan que el debate social sobre la educación sea intenso y continuo.

Estos temas son importantes, y mi intención en este artículo no es, ni relativizarlos, ni devaluarlos. Pero sí reflexionar sobre ellos, desde la propia práctica docente, sin olvidar los principales protagonistas del sistema educativo, muy ausente en las aulas de infantil y primaria, durante los primeros días del curso escolar, que no son lectivos. Los alumnos y las alumnas, y sobre todo cada uno de ellos y ellas en concreto son indudablemente los principales protagonistas. Y en esto todos los docentes y las docentes estamos de acuerdo.

El problema surge cuando, sin darnos cuenta, las normas de organización y funcionamiento, que son necesarias e imprescindibles, pueden conllevar un inconsciente desvío de nuestra principal labor, que rápidamente corregimos cuando la realidad de las aulas está llena de alumnos y alumnas.

## 2. La docencia, el compromiso social y la vivencia de la ciudadanía

El compromiso social es el eje central de la práctica docente y de la propia formación permanente (Vericat, 2013). Nuestro compromiso social es fruto de nuestra pertenencia a la propia sociedad. En este sentido, Esteve (2007) nos indica como el profesorado no es únicamente un canal de transmisión de las instancias sociales, sino también un canal de análisis y crítica. Nuestro mundo necesita prácticas de maestros a través de las cuales los niños y las niñas desarrollen y capten el afecto y la esperanza por la vida y por el ser humano con creatividad, con pensamiento crítico, con una cultura de saberes que se relacionan y necesitan.

La práctica diaria de la escuela está llena de cambios. Muchos de ellos son concreción y reflejo de los mismos cambios operados dentro de la sociedad. En nuestras vidas, y mucho más en las de nuestros alumnos y alumnas, las novedades son constantes. En

esta línea, tenemos que aprender a afrontar la incertidumbre. La educación del futuro se fundamentará sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento (Morin, 1999)

Las escuelas se convierten en unas fuentes de ambigüedades donde (Rozada, 1997):

a) Los problemas que deben abordarse son confusos.
b) La información disponible no es muy clara.
c) Y no se valora siempre de la misma manera.
d) Los objetivos no están siempre claros.
e) Ni las responsabilidades tampoco.
f) Hay una cierta inseguridad en percibir si una situación se ha resuelto adecuadamente o no.
g) Las relaciones causa-efecto raramente se pueden determinar con precisión.
h) Y los argumentos más que lógicos suelen ser simbólicos o metafóricos

Nuestros contextos sociales plantean nuevos retos y nuevas demandas, que acaban dirigiéndose a los centros docentes. Parra (2005) concreta estos retos y demandas, para las etapas de educación infantil y primaria, en los tres siguientes aspectos:

a) Las dificultades cada vez mayores de las familias de conciliar la vida familiar con la laboral y de poder dar una respuesta integral a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de sus hijas e hijos.
b) La incorporación progresiva y cada vez mayor de alumnado procedente de otras culturas, procedentes del fenómeno migratorio.
c) La escuela inclusiva que conlleva la incorporación del alumnado con discapacidades permanentes en las escuelas y clases ordinarias.

En este contexto, deviene evidente la importancia del compromiso social de los docentes en el proceso educativo, de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, que es esencial para toda la vida. La educación infantil y primaria es integral en un doble sentido. Por un lado, en cuanto a proceso fecundo que afecta a todas las dimensiones del desarrollo evolutivo. Por otro, en el sentido de unificar todas las fuerzas y poderes que concurren en la educación e influyen en él de forma decisiva, como son: la familia, el centro educativo, el entorno social y las influencias del entorno natural.

## 3. La reflexión de la práctica y la formación continuada, como reflejo del compromiso social

Desde un planteamiento general y abstracto, se puede hablar de tres grandes tipologías del ser docente (Contreras, 1999 y Rozada, 1997): el técnico, el investigador y el intelectual. El primer enfoque concibe la docencia como un atributo o estado donde se desarrolla el papel unilateral del experto, sin injerencias. El segundo, la percibe como una reflexión sobre la práctica. Finalmente, el tercero, la configura como una participación en la acción política transformadora de la sociedad.

Mi concepción de la docencia se encuadra, de manera preferente, en este segundo modelo. En la realidad práctica, todas las personas, dentro de nuestros ámbitos profesionales, reflexionamos, de una manera más o menos consciente, desde la acción, sin que esta situación conlleve ningún riesgo de parálisis de la propia acción.

Schön (1998) apunta como la reflexión desde la acción es propia de la dicotomía entre el pensar y el hacer. En la reflexión de la práctica diaria es fundamental la observación. Un sistema de apreciación se convierte en una condición esencial de la reflexión desde la acción. Aquella posibilita el encuadre inicial de la situación problemática y es también la que permite, desde la óptica investigadora, volver a valorar la situación a partir de sus réplicas. También, nos permite concretar cuando la búsqueda ha terminado.

El pensamiento y la reflexión son propios de cada persona. La acción conlleva y requiere, de una manera o de otra, la participación de otras personas. La reflexión orientada a la acción deviene, necesariamente, social y, en cierto modo, política. Su producto es la práctica (Kemmis, 1999).

La formación inicial y permanente de una persona manifiestan una evolución continua de la misma, y su nexo se encuentra precisamente en la reflexión-acción de la propia práctica. La formación inicial es una etapa limitada en la vida; la formación permanente, reflejo de nuestro compromiso social, es una etapa que se configura como ilimitada.

En este sentido, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida se convierte en una de las claves de acceso al siglo XXI. Una de las finalidades de la educación obligatoria, dentro del sistema educativo, debe ser la de aportarnos las herramientas suficientes para hacer de la educación permanente un eje transversal en nuestra vida que nos permita tanto nuestro desarrollo personal, como profesional.

Ante un mundo que cambia de manera continua, y cada vez de forma más rápida y evidente, afectando a nuestras formas tradicionales de vida, se hace necesaria una puerta a una mejor comprensión de los demás y del mundo en general. Además, debe ser una comprensión recíproca, y debe permitir el intercambio pacífico y armónico.

En la formación permanente encontramos dos vertientes, la individual y la colectiva. Ambas, de una manera u otra se complementan. La individual se encuentra implícita en nuestra propia vocación. Nuestros valores, nuestras opciones de vida nos decantan más hacia unos temas o hacia otros, y se debe tener presente que a veces también pueden acabar influyendo en nuestra situación y desarrollo profesional. La formación permanente individual generalmente responde a las reflexiones de nuestra acción educativa. Estas reflexiones nos despiertan intereses e inquietudes a las que queremos dar respuesta. La realidad y la complejidad de un centro se escapan de nuestra dimensión individual. La acción educativa es conjunta y la reflexión también debería serlo. Las reuniones de maestros también tienen un componente de reflexión dialógica y compartida. Otros planteamientos de formación a nivel de claustro permiten incrementar y compartir el provecho de esta reflexión.

En este sentido, es muy importante la posibilidad de que un claustro docente pueda participar de forma conjunta en procesos de formación permanente que se desarrollen

desde la perspectiva de la reflexión-acción. Evidentemente, este proceso de reflexión sobre la acción docente, a nivel de claustro, debe ser de participación libre y abierta, y debe permitir incorporaciones y bajas según los intereses y momentos de cada persona. Sin embargo, la situación ideal, de acuerdo con el compromiso social de la función docente, sería la participación total y plena de todo el claustro.

En nuestro contexto social, la práctica diaria de la escuela se convierte en compleja y siempre son necesarios nuevos enfoques y nuevas perspectivas (Jackson, 1998). Nuestra formación y nuestra experiencia nos acompañan en la práctica docente, pero la reflexión sobre todo el conjunto se convierte en la llave que le da coherencia.

## 4. La ciudadanía democrática

El sistema educativo en una sociedad democrática conlleva la necesaria práctica, vivencia y, también, aprendizaje de la ciudadanía democrática. Todas las leyes configuradoras de nuestro sistema educativo así lo establecen.

La LOE[2] recoge, de forma clara, la educación en valores en el currículo de todas las etapas educativas. Así en relación a la educación infantil, se prevén, entre otras, las capacidades de adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales y de relacionarse con los demás, y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, y ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos (artículo 13). En relación a la educación primaria se prevén, entre otros, el desarrollo de las siguientes capacidades: a) conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia; b) desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo; c) adquirir habilidades para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos; d) conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y la igualdad entre hombres y mujeres; e) valorar la higiene y la salud de los propios cuerpo, o f) conocer y valorar la naturaleza y el entorno (artículo 17).

En esta ley se preveía un área específica de educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos para todo el alumnado (artículo 18). La modificación realizada por la LOMCE[3] afecta a esta área, que pasa a ser optativa. Las familias podrán escoger para sus hijos e hijas el cursar el área de religión o el área de valores sociales y éticos (artículo 18.3 de la LOE, en su redacción establecida por el punto nueve del artículo único de la LOMCE).

En el caso de Catalunya, en el complejo desarrollo de la LOMCE, el Gobierno de la Generalitat ha aprobado el Decreto 119/2015, de 23 de junio[4], por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. Los conocimientos de esta etapa se estructuran en seis ámbitos, en los que puede haber una o más áreas. Uno de los ámbitos es el de educación en valores. Este ámbito dispone de dos áreas alternativas, la de educación en valores sociales y cívicos y la de religión (art 7.1).

---

2 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207.

3 Ley orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la mejora de la cualidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, p. 97858-97921.

4 DOGC n. 6900, de 26 de junio de 2015.

Las posibilidades de educación en valores en el marco de la LOE van más allá de las materias curriculares y se integran en el mismo proyecto educativo de centro. En este sentido se prevé que un plan de convivencia forme parte de este proyecto educativo del centro (artículo 121.2). La LOMCE no modifica este precepto.

El enfoque de la educación en valores, dentro del sistema educativo, se encuentra implícito de acuerdo con el carácter democrático de nuestra sociedad. Todo el funcionamiento de los centros escolares debe estar inspirado e impregnado de valores democráticos. Desde el advenimiento de la democracia, la educación en valores democráticos ha estado presente de forma transversal en el propio sistema educativo.

El planteamiento de la LOE, con una asignatura o área específica, en la línea de la Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa relativa a la educación para la ciudadanía democrática, ofrecía la posibilidad, tanto al alumnado, como al personal docente, de reflexionar y sensibilizar sobre la construcción de una convivencia pacífica y respetuosa, desde un planteamiento solidario y responsable.

Bolívar (2007) justifica este tratamiento específico en base a la necesidad de volver a definir responsabilidades y roles, de acuerdo con las dinámicas de los constantes cambios sociales y tecnológicos, en la línea de favorecer la cohesión social mediante procesos innovadores, posibilitando tanto el compartir los valores comunes a nivel social, como el bienestar personal y la calidad de vida particular.

Sin embargo, la realidad de nuestro sistema educativo muestra una división muy profunda entre partidarios y detractores de esta asignatura, consecuencia directa del enfrentamiento de los dos principales partidos políticos españoles en la tramitación parlamentaria de la LOE. Este enfrentamiento se revive en la tramitación del proyecto de LOMCE que, hace desaparecer el carácter común de las asignaturas específicas relativas a la educación en valores, introduciendo otras materias, formalmente similares, en las franjas de optativas. Sin esta apariencia externa, e independientemente del nuevo nombre que se establezca para referirse a estas materias o asignaturas, debe tenerse muy presente como el planteamiento es radicalmente diferente. Las nuevas materias o asignaturas no serán obligatorias para todos los alumnos y en una de las franjas de optativas, se configuran como la alternativa a la opción de enseñanza religiosa que puedan escoger las familias. El sentido de las posibles nuevas materias o asignaturas será, pues, diferente a las actuales diseñadas para todo el alumnado.

## 5. La apuesta por la ciudadanía democrática y la reflexión de la práctica docente

La inexistencia en el sistema educativo de un área específica común para todo el alumnado dedica a la ciudadanía democrática conlleva la necesidad de poder conjugar la enseñanza y la vivencia de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos, de forma conjunta, para todo el alumnado. En este sentido, deberían posibilitarse espacios comunes y necesarios.

La apuesta por la ciudadanía democrática es consustancial en nuestra profesión. La preparación de los futuros y de las futuras ciudadanas del mañana se vive y se estudia, des de la cotidianidad de las aulas. De manera implícita y explícita, el quehacer diario de los centros educativos está impregnado de prácticas de ciudadanía democrática.

Esta realidad conlleva una necesaria reflexión de la práctica docente, que de una manera más o menos consciente, todos los y las docentes realizamos. Personalmente, esta reflexión ha marcado mi formación permanente y en ella encuentro un motor para mi práctica diaria.

La reflexión de la práctica docente me ha acompañado de manera especial en los dos últimos centros docentes en los que he estado destinada. Durante nueve curos en el CEIP Col·legis Nous de Mollet del Vallès y durante estos últimos cuatro cursos en el CEIP Bernat Desclot de L'Hospitalet de Llobregat. Ambos municipios en la provincia de Barcelona. En estos centros he podido compartir la reflexión docente a nivel de claustro.

En la etapa del CEIP Col·legis Nous esta reflexión permitió la elaboración del programa de convivencia de centro y de un programa de formación permanente del profesorado a nivel de claustro (Verija, 2013).

En estos cursos, me estoy planteando con compañeros y compañeras de claustro, la necesidad de configurar espacios de formación para no marginar o desvirtuar la enseñanza y vivencia de la ciudadanía democrática en la cotidianidad del centro docente. Las nuevas tecnologías se visualizan cada vez más en los centros docentes y parecen convertirse en uno de los aspectos más valorados por las familias a la hora de elegir escuela. Pero quizás, como lo que se presupone, no se cuida, sin olvidarnos de las demandas constantes que la sociedad nos realiza, también hemos de prestar atención para que las vivencias, prácticas y enseñanzas de ciudadanía democrática no se vayan desvirtuando y arrinconado en los quehaceres diarios de nuestros centros.

Una herramienta esencial para contribuir a esta misión es la reflexión-acción de la propia práctica, que al compartirla con los y las otras docentes, se convierte en un eficaz programa de formación continua del profesorado. La formación continuada cada vez se configura como más necesaria y esencial. Con la prolongación de la duración de la vida, es evidente que hay que emprender nuevos aprendizajes esenciales.

Podemos observar, como en este aprendizaje a lo largo de la vida, los niños y las niñas encuentran una complicidad con los adultos que siguen aprendiendo, tanto en el ámbito de su propia familia, como en el ejemplo de sus docentes que se siguen formando. Es en este sentido, como podemos afirmar que el compromiso social de las maestras y los maestros no es únicamente velar por la formación en valores de los niños conjuntamente con otros agentes, sino, al mismo tiempo, velar por su propia formación ética en un proceso permanente de reflexión-acción.

## 6. Bibliografía

Contreras, J. (1999) *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

Esteve, J.M. (2007) «Nuestro sistema educativo no es un desastre». *Cuadernos de Pedagogía*, 374, p. 12-16.

Jackson, P.W. (1998) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata. (Kemmis, 1999).

Marchesi, A. (2005) *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO. Disponible a: http://portal.unesco.org/es/eu [Acceso: 05.07.2017].

Parra, J.M. (2005) *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

Rozada, J.M. (1997) *Formarse como profesor*. Madrid, Akal.

Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesores cuando actúan?* Barcelona, Paidós.

Torres, J. (2001) *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid, Morata.

Vericat, G. (2013) *L'educació en valors a l'escola a través del projecte de convivència. Pràctiques d'aula i formació docent.* Tesis doctoral. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic.

# Ciudadanías alternativas desde la perspectiva del "Buen Vivir" para otro modelo de formación de educadores y educadoras sociales: reflexividad etnográfica y feminista

Irene Martínez[1], Natalia Hipólito[1], Yolanda García[2], Virtudes Téllez[1]
[1] *Facultad de Ciencias Sociales, 45600, Talavera de la Reina, España*
[2] *Equipo de Orientación Consejería de Educación de Castilla la Mancha, 45600, Talavera de la Reina, España*

**Resumen**

Esta comunicación tiene como finalidad construir una propuesta de formación de educadores y educadoras sociales desde una perspectiva feminista del "Buen Vivir" como un elemento clave para repensar el modelo de ciudadanía tradicional que supere las desigualdades y dicotomías Norte-Sur. En este proceso tenemos en cuenta las intersecciones de etnia, clase, cultura, género y situación geográfica en la construcción contra-hegemónica de ciudadanías. Como diseño metodológico optamos por explorar nuevas formas de entender y aplicar la investigación etnográfica y las metodologías participativas en el ámbito de la Educación Social. En este contexto realizamos una revisión documental y bibliográfica en torno a las corrientes emergentes de pensamiento conectadas con el "Buen Vivir", el feminismo y la ciudadanía. Los principales resultados de la investigación buscan: a) conectar la doble reflexividad etnográfica – feminista y postcolonial- y la investigación-acción participativa (IAP) con la formación de educadores y educadoras sociales; b) proponer la educación para el desarrollo en clave feminista como parte fundamental de la formación en educación social para otros modelos de ciudadanía. Estos resultados se cruzan y comparten con una propuesta de innovación pedagógica para la formación reflexiva y crítica de educadores/as sociales como modelo de construcción de nuevas ciudadanías.

*Palabras clave:* Ciudadanía; educación social; Buen Vivir; Feminismo; Etnografía.

**Abstract**

This paper aims to make a proposal of training of social educators from a feminist approach of "Good Living" as a key to rethink the model of traditional citizenship that overcomes inequalities and North-South dichotomies. In this process we take into account the intersections of ethnicity, class, culture, gender and geographical location

in the counter-hegemonic construction of citizenships. As a methodological design, we opted to explore new ways of understanding and applying ethnographic research in the social education. In this context we make a documentary and bibliographical revision around the emerging topics related with the "Good Living", feminism and citizenship. The main research results seek to: a) connect the double ethnographic reflexivity - feminist and postcolonial - and the action research (AR) with the formation of social educators; B) propose feminist development education as a fundamental part of training in social education for other models of citizenship. These results are intersected and shared with a pedagogical innovation proposal for the reflexive and critical formation of social educators as a model for the construction of new citizenships.

*Keywords:* Citizenship; social education; Good living; Feminism; Ethnography.

# 1. Introducción

Esta comunicación tiene como finalidad construir una propuesta de formación de educadores y educadoras sociales desde una perspectiva feminista del "Buen Vivir" como un elemento clave para repensar el modelo de ciudadanía tradicional. De este modo, apostamos por una ciudadanía responsable, alternativa, crítica y feminista que tenga en cuenta las intersecciones de etnia, clase, cultura, género y situación geográfica.

Nuestros objetivos pasan por: a) reflexionar acerca del modelo de ciudadanía necesario para impulsar acciones dirigidas al "Buen Vivir"; b) conectar la formación de educadores y educadoras con el "Buen Vivir", los feminismos y la educación; c) proponer la doble reflexividad etnográfica como una metodología de investigación-acción participativa al servicio de un modelo de ciudadanía basado en el "Buen Vivir".

Como diseño metodológico optamos por explorar nuevas formas de entender y aplicar la investigación etnográfica en el ámbito de la educación social. En este contexto realizamos una revisión documental y bibliográfica en torno a las corrientes emergentes de pensamiento conectadas con el "Buen Vivir", el feminismo, la educación y la ciudadanía.

Los principales resultados tienen su transferencia en la construcción de un modelo de formación de educadoras y educadores basado en la reflexividad etnográfica y la investigación-acción participativa para otro modelo de ciudadanía basado en el "Buen Vivir". Estos resultados se cruzan y comparten con una propuesta de innovación pedagógica para la formación reflexiva y crítica de educadores/as sociales como modelo de construcción de nuevas ciudadanías.

# 2. El "Buen Vivir" en la construcción de ciudadanías alternativas y feministas: el papel de la educación

¿Necesitamos feminismo para construir una ciudadanía basada en el "Buen Vivir"? En este apartado iremos reflexionando acerca de las ideas clave que nos permiten contestar de manera afirmativa a esta cuestión. La pregunta abre el debate al reconocimiento de las desigualdades en la distribución de poder y derechos en nuestras sociedades.

El feminismo como movimiento de lucha por la igualdad y de acción política visibiliza que existen "ciudadanos y ciudadanas de primera, de segunda… e incluso no ciudadanos/as". La ciudadanía construida bajo este paradigma patriarcal y colonial posiciona lo masculino, blanco, occidental y de clase alta como el canon de normalidad, dejando en los márgenes toda aquella diversidad de formas de ser, de hacer, de saber.

Frente a estos posicionamientos culturales excluyentes de las diversidades optamos por una pedagogía feminista de las diferencias, postcolonial y crítica (Martínez, 2016) que apoye nuevas concepciones del concepto de ciudadanía más allá de lo tradicional. En este caso, una concepción ubicada en los planteamientos del Buen Vivir" como opción feminista y alternativa.

El "Buen Vivir" nace, desde las luchas indígenas de Bolivia y Ecuador, como modelo de desarrollo contrahegemónico al desarrollo mercantil y capitalista y de los procesos de globalización en los que priman fundamentalmente el intercambio de bienes, con el objetivo principal de hacer acopio y acumulación de los mismos; que desde una visión eurocéntrica occidental toma como único referente al ser humano y lo desvincula de su relación inherente con la Naturaleza. Por tanto, el "Buen Vivir" apuesta por una resignificación de axiomas hegemónicos, por la reflexión destinada a consensuar y entrelazar los saberes populares con la Naturaleza y un modelo económico alternativo y, por ende, educativo. En palabras de León (2008) es ineludible caer en la cuenta de la necesidad de cambios profundos en nuestra manera de producir, consumir y organizar la vida, y que se vislumbra necesario acogernos a los postulados de la economía feminista del cuidado de la vida (en el sentido amplio de la palabra) desde la reciprocidad y la complementariedad.

Autoras como Mohanty (2008), Kabeer (1998) o Tomasevski (2004) se cuestionan qué se esconde detrás de categorizaciones tales como, feminización de la pobreza, del analfabetismo o de la violencia, preguntándose: ¿por qué el concepto de ciudadanía hegemónica no ve a las mujeres, no ve sus espacios, sus poderes, sus experiencias o saberes? Desde este imaginario, Zaragocin (2017) sostiene que la ineludible relación entre igualdad de género (géneros en plural, para nosotras) y desarrollo se puede cuestionar y reelaborar de manera crítica tanto desde el "Buen Vivir" como desde el feminismo decolonial.

Desde la perspectiva del "Buen Vivir" se propone huir de cualquier proceso de dominación y explotación en el que se establezcan relaciones desiguales entre hombres y mujeres y de estos con la Naturaleza. Para desmontar estas relaciones, históricamente construidas y afianzadas en nuestro imaginario (fundamentalmente occidental), Vega (2012) propone desde la perspectiva feminista:

- Visibilizar las relaciones de dominio patriarcal y colonial
- Reconocer las intersecciones de opresión (cultural, de clase, de etnia, por razones de sexo, de género...)
- Desestabilizar estos dominios
- Transformar las relaciones para construir sociedades justas y armónicas en equilibrio con la Naturaleza.

Siguiendo con estas aportaciones, Galindo (2014) y Zabala (2012) señalan que no puede haber una despatriarcalización sin una descolonización del concepto de ciudadanía. Las autoras ponen el foco de análisis en la resignificación de las relaciones sociales y la naturaleza, las comunidades, la política, la cultura, la economía, las mujeres y los pueblos originarios. Se busca, por lo tanto, la generación de nuevas narrativas feministas que construyan otros modelos de educación, cultura y ciudadanía.

Por estas y otras razones, diferentes corrientes feministas (Feminismos del Sur, ecofeminismos, feminismos descoloniales, feminismos económicos, feminismos andinos, populares y comunitarios) se acercan al Buen Vivir con la esperanza de encontrar en él una alternativa al modelo de desarrollo imperante hasta el momento y asumir una verdadera actitud decolonial (D´Amico y Pessolano, 2013) que, por otra parte, ha invisibilizado a lo largo de la historia los saberes, el acervo cultural y los conocimientos de las mujeres y otros grupos sociales.

En definitiva, el feminismo decolonial y el Buen Vivir buscan la descolonización del conocimiento que, a su vez, requiere de la despatrialización de los mismos. Es decir, conceder a todos los saberes la posibilidad de situarse en un proceso dialógico en igualdad de condiciones con los saberes predominantemente valorados por el saber científico, aquellos que desde la estructura hegemónica y patriarcal se han concebido como válidos. Lo que De Sousa Santos (2010) denomina `ecología de los saberes´, para el autor no existen ni ignorancias ni conocimientos absolutos, sino que se trata de valorar unos conocimientos sin minusvalorar u olvidar otros, porque, en definitiva, todos los conocimientos son incompletos.

Siguiendo esta línea y en conjunción con los postulados que venimos defendiendo para una ciudadanía feminista basada en el "Buen Vivir", de la misma manera lo pensamos en la construcción de modelos educativos y de aprendizajes alternativos a los modelos de educación bancaria (Freire, 1979), depositaria o mercantilizada que se acogen a estos saberes absolutos o puramente cientificistas. A continuación, se aportan las claves para pensar y hacer una metodología de investigación-acción-participativa, transformadora y feminista.

## 3. Hacia otras metodologías de investigación en educación para otra ciudadanía: Investigación-acción participativa como metodología transformadora

La metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP) ha tenido un largo desarrollo en el campo de la investigación-educativa aplicada. En este campo, destacan las propuestas realizadas desde la antropología, caracterizada, desde al menos cinco décadas, en repensar las formas en las que el poder se distribuye en el trabajo de campo etnográfico entre quienes investigan y quienes son investigados. Este cuestionamiento se ha traducido, más recientemente, en la aparición de dos crisis en la disciplina que han puesto en jaque la metodología empleada ("crisis de método") y la posición que los antropólogos han de ocupar en la puesta en práctica de esa metodología ("crisis de

representación") (Velasco y Díaz de Rada 2009 [1997]) que ha generado como consecuencia una necesidad compartida de descolonizar las metodologías de investigación.

Esta autocrítica realizada desde el seno de la antropología ha conducido al establecimiento de la intersubjetividad y la reflexividad como dos máximas que permitirían nivelar las relaciones de poder y promover una igualdad entre las personas investigadoras y las investigadas. Con la primera máxima, se ha establecido la necesidad de incorporar la perspectiva local en el análisis de quienes investigan, de tal manera que las descripciones, explicaciones, traducciones e interpretaciones del comportamiento de las personas estudiadas contengan sus lógicas, y que la presentación de los datos comprenda una interacción dialógica entre investigadoras/es e investigadas/os. Esta nueva forma de construir el conocimiento asume la segunda máxima, esto es, una condición de reflexividad por la que se deja atrás el hermetismo de métodos que se pretendían impermeables al contexto.

Esta nueva propuesta epistémico-metodológica se alimenta de la perspectiva feminista que ha promovido la despatriarcalización de las formas ontológicas y epistemológicas con que se construye el objeto/sujeto de estudio, así como las maneras en las que se practica la etnografía. De este modo, la "etnografía feminista" ha influido en la elección del problema investigado, en el modo en el que se realiza el trabajo de campo, en la manera de relacionarse con los sujetos de estudio y en el análisis de los datos recogidos (Strzelecka, 2017). Desde esta perspectiva, se reconoce que la objetividad absoluta no existe, pero a la vez se rechaza la idea de que el proceso de investigación se lleve a cabo de forma totalmente subjetiva y fuera de control. Por eso, como cualquier otro método cualitativo en las ciencias sociales, la "etnografía feminista" utiliza el procedimiento de la reflexividad como un método de control para garantizar la calidad de la información y mitigar los sesgos interpretativos. La reflexividad sirve tanto para repensar la relación entre las personas investigadoras y el sujeto del estudio como para tomar una conciencia crítica sobre la posición ideológica del etnógrafo y la etnógrafa en el trabajo de campo; y de estas últimas ante el discurso del feminismo hegemónico.

Así, la aportación feminista no ha permitido solamente destacar el sesgo sexista en la práctica y la teoría científica, sino también ha puesto en evidencia la importancia de tomar en cuenta la interseccionalidad en la configuración del poder en las relaciones de género. Consecuentemente, se da mucha importancia a la consideración activa de lo personal y lo subjetivo en el trabajo de campo, es decir en la objetivización de la subjetividad, con el objetivo de convertir lo inconsciente en consciente y transformar las experiencias personales del o de la antropóloga en un conocimiento científico. Se busca asimismo un equilibrio entre los enfoques locales y las perspectivas de las investigadoras, así como la verificación de los hallazgos del estudio a través de la triangulación de datos y las técnicas de investigación para garantizar la viabilidad del método etnográfico.

Desde esta nueva posición, y siempre teniendo en cuenta la perspectiva feminista, se considera que la etnografía reflexiva aún es construida de modo unidireccional y que es preciso avanzar hacia una etnografía doblemente reflexiva en la que las personas con las que se investigan co-reflexionan sobre el proceso de investigación junto con las an-

tropólogas y antropólogos; estableciendo un tipo de investigación dialéctico-reflexivo sobre la realidad social convirtiéndose así la relación etnográfica en práctica política de dimensión intercultural, inter-actoral e inter-lingüe (Dietz, 2011). En esta propuesta, la descolonización se procura al centrarse en los actores y su discurso de identidad, en los modos de interacción y competencias interculturales y en las instituciones en las que se articulan los discursos de identidad y las prácticas de interacción locales.

Estas nuevas propuestas se caracterizan por reconceptualizar a las personas con las que se trabaja en el campo, otorgando el rol de 'interlocutores' (Bartolomé, 2003) a los tradicionalmente conocidos como 'informantes'; y por mostrar una apertura metodológica que, como la etnografía doblemente reflexiva, se acerquen a la metodología de investigación-acción participativa (IAP) con el fin de redistribuir la autoridad en el proceso de investigación y fomentar la participación de las personas con las que se realiza la investigación.

Nuestra propuesta entronca con la tradición crítica-implicativa que ve en la AIP una forma de rechazar globalmente las situaciones de desigualdad, discriminación, exclusión, pobreza, etc., existentes en cualquier sociedad y como vía de liberación social (IOÉ 2003 en Roura *et al*. 2018: en prensa). Sus principios estructurantes se caracterizan, en primer lugar, por proponer un cambio en el rol del investigador/a, que se comprometerá en la resolución de problemas concretos (Greenwood y Lewin, 2007); en segundo lugar, por partir de una intersubjetividad de diálogo de saberes y de unos posicionamientos éticos basados en la lucha contra las desigualdades y las estructuras que sustentan y reproducen la dominación; y, en tercer lugar, por tener como objetivo fundamental propiciar y desarrollar procesos participativos de co-responsabilidades y co-decisiones (Escalera y Coca, 2013).

Estos principios estructurantes son los que toma la etnografía doblemente reflexiva que, procediendo de una trayectoria de revisión epistémico-metodológica, opta por multiplicar y asegurar las formas de participación dialogada en la investigación, en las que la regulación de las relaciones de poder incorpore también una perspectiva feminista postcolonial que, como señalamos, tenga en cuenta las intersecciones de etnia, clase, cultura, género y situación geográfica en la construcción contra-hegemónica de ciudadanías.

## 4. Conclusiones y propuesta pedagógica: formación de profesionales de la educación como herramienta esencial para otra ciudadanía

Las aportaciones anteriores desvelan conexiones complejas atendiendo a una temática conflictiva y, a la vez dinámica, donde el desarrollo intersecciona con la educación y la investigación, pero también con la política, la economía, los géneros o la ciudadanía. En este sentido, se expone una comprensión de las realidades sociales desde la diversidad, inclusión y diálogo de las diferencias, la multidimensionalidad y la dependencia a los diferentes contextos, desde el convencimiento de que es posible formar a educadoras y educadores sociales para desarrollar su acción profesional en base a un desarrollo de

"Buen Vivir" con una metodología de investigación que tenga en cuenta la reflexividad y participación en la etnografía, se plantea una propuesta de innovación pedagógica para la formación reflexiva y crítica de educadores/as sociales como modelo de reconstrucción de nuevas ciudadanías.

En el último Informe de Seguimiento de Educación en el Mundo (UNESCO, 2016) se destaca la importancia del empoderamiento de los docentes, la cualificación profesional, la motivación y apoyos dentro del sistema educativo para garantizar una educación de calidad. Desde este marco de actuación, cobra relevancia el desarrollo del conocimiento intercultural, las competencias formativas del educador/a, las actitudes analíticas y reflexivas, las habilidades cognitivas, comunicativas, interpersonales, culturales y sociales que generen otras formas de entender las diferentes culturas y estilos de vida diferentes, así como, los valores y actitudes positivas hacia el cambio interaccional.

En este contexto, se apuesta por un rol de profesor/a y educador/a social más transformador ante los nuevos desafíos que plantea la educación, desarrollando metodologías innovadoras como la etnografía doblemente reflexiva y la IAP; creando nuevos espacios para el aprendizaje, desde los principios de participación e interacción social que garanticen la construcción de una sociedad que acoja a las diferentes culturas, en el diseño de un marco de convivencia, reflexión, diálogo y valores interculturales. Con ello, la propuesta pedagógica que se plantean no trata de unificar formas de pensar, sino, de compartir conocimientos y actividades para el enriquecimiento personal y profesional del docente y educador/a, que estén acordes con el cambio social y los retos hacia una ciudadanía plena en el reconocimiento de los derechos humanos. En esta línea, Vera, Muñoz, Buxarrais y Merino (2002), destacan que "la diversidad y el pluralismo se consideran cada vez más, como un elemento de enriquecimiento y como una seña de identidad europea" (p. 143).

Por todo ello, los supuestos metodológicos desde la reflexividad en la etnografía requieren de un docente y educador/a facilitador de los conocimientos del "Buen Vivir" que atienda a la gran diversidad cultural en sus diferentes interacciones relacionales y transversales, así como, un rol más orientador de los aprendizajes y de situaciones participativas, con mayor protagonismo en su práctica diaria desde el compromiso social y respetando todas las formas culturales, que, junto con las estrategias metodológicas colaborativas, de indagación e interacción inter-grupos han demostrado empíricamente ser herramientas metodológicas eficaces que facilitan de la adquisición de competencias básicas y mejoran la convivencia en contextos de gran diversidad. De este modo, aprender a transformar la ciudadanía en clave feminista y postcolonial desde la participación activa de la comunidad es un reto al que nos enfrentamos y donde la escuela y la universidad se convierten en espacios privilegiados de intercambio y desarrollo, en el que consideramos que los postulados como el "Buen Vivir" y enfoques feministas y postcoloniales en los procesos de investigación tienen un carácter globalizador que integra otros valores como el desarrollo humano en armonía con el medioambiente (Tuvilla, 2004). Debido a esto, la parte práctica de esta investigación plantea el desarrollo de unas jornadas formativas con carácter interdisciplinar, que faciliten espacios de intercambio de conocimientos y experiencias entre los diferentes agentes educadores y el alumnado,

dirigida a toda la comunidad educativa, donde se expongan y desarrollen estas metodologías, estrategias, actitudes, habilidades, capacidades y valores, como una propuesta clave para formar a los estudiantes que serán los futuros educadores y educadoras sociales de la sociedad del siglo XXI.

## 5. Referencias bibliográficas

Bartolomé, M. A. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, *12*, 199-222.

D'Amico, P. y Pessolano, D. (2013). Diálogos entre feminismos y buen vivir/vivir bien: distintas perspectivas, múltiples puntos de encuentro. *Revista Confluencia Sociología, 13*, 13-35.

De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Antropofagia.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR*), *1* (6), 3-26.

Escalera, J. y Coca, A. (2013). Teoría y práctica de la participación. En J. Escalera y A. Coca (Coords.) *Movimientos sociales, participación y ciudadanía en Andalucía* (pp. 17-38). Sevilla: Aconcagua Libros.

Freire, P. (1979). *Pedagogía como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Galindo, M. (2014). ¡*A despatriarcar!* Madrid: Mujeres Creando.

Kabeer, N. (1998). *Realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: Paidós.

León, M. (2008). Después del desarrollo: el buen vivir y las perspectivas feministas para otro modelo en América Latina. *Umbrales. Revista del Postgrado Multidisciplinario en Ciencias del Desarrollo*, *18,* 35-44.

Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación, 14*(20), 129-151. En línea: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008

Mohanty, C. T. (2008). Bajo los ojos de occidente. En L. Suárez y A. Hernández (Edits.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (pp. 404-427). Madrid: Cátedr**a.**

Roura, J. *et al*. (2018, en prensa). Micropolítica de la práctica investigadora: hacia formas colaborativas de construir el conocimiento, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares (RDTP)*, en prensa.

Strzelecka, E. K. (2017) *Mujeres en la Primavera Árabe: construcción de una cultura política de resistencia feminista en Yemen*. Madrid: CSIC.

Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Madrid: Intermon Oxfram.

Tuvilla, J. (2004). *Guía para elaborar un proyecto integral: "Escuela, espacio de paz"*. Sevilla: Junta de Comunidades de Andalucía.

UNESCO (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: "*La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos". París: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf*

Vega, E. (2012). Descolonizar y despatriarcalizar para vivir bien. En M. Lang y D. Mocrani (Coords.), *Más allá del desarrollo* (pp. 257-264). Quito: Fundación Rosa Luxemburgo/ Abya Yala.

Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. 2009 [1997]. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Ed. Trotta.

Vera, J.; Muñoz, A.; Buxarrais, M. y Merino, D. (2002). Inmigración y educación en España. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, Inmigración y Educación* (pp.137-204). Granada: Diputación Provincial de Granada.

Zaragocin, S. (2017). Feminismo decolonial y Buen Vivir. En S. Varea y S. Zaragocin (Comps.), *Feminismo y Buen Vivir: Utopías decoloniales* (pp. 17-25). Cuenca-Ecuador: Pydlos Ediciones.

Zabala, L. (2012). *Descolonizar la descolonización desde los feminismos en Mujeres en diálogo: avanzando hacia la despatriarcalización en Bolivia*. La Paz: Coordinadora de la Mujer.

# El emprendimiento social: el aprendizaje-servicio como una propuesta ético-cívica para la construcción de una ciudadanía activa

Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez[1], Macarena Donoso González y Elisabet Montoro Fernández.
*Universidad de Sevilla, c/ Pirotecnía s/n, 41013, Sevilla, España*

**Resumen**

Las urgentes e imprevistas transformaciones que acontecen a nivel cultural, político, social y económico pueden llegar a aturdir al individuo, dejándolo saturado y paralizado frente a la ingente cantidad de requerimientos y demandas que se le hacen a la persona. En este contexto de posibilidades y contingencias, emergen nuevos espacios de emprendimiento, entre el que destaca el emprendimiento social. Si bien, la conceptualización del mismo no es concluyente, relacionamos el emprendimiento social con aspectos y acciones altruistas y de responsabilidad moral, donde se promueve la agencialidad de la persona con el fin de que adquiera habilidades, conocimientos y actitudes para generar cambios positivos en su entorno. Entre otras, en el ámbito del emprendimiento social, el aprendizaje servicio (APS) se postula como una metodología apropiada en la promoción y la construcción de una ciudadanía activa y participativa presidida por valores éticos-cívicos de carácter democrático.

*Palabras clave:* emprendimiento; emprendimiento social; aprendizaje servicio, ciudadanía, agencialidad.

**Abstract**

The urgent and unforeseen transformations that take place on a cultural, political, social and economic level can come to stun the individual, leaving him saturated and paralyzed in the face of the enormous amount of demands and demands that are made on the person. In this context of possibilities and contingencies, new spaces of entrepreneurship emerge, among which social entrepreneurship stands out. Although the conceptualization of the same is not conclusive, we relate social entrepreneurship with altruistic aspects and actions and moral responsibility, where the person's agency is promoted in order to acquire skills, knowledge and attitudes to generate positive

1 Autor para correspondencia: Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez
Correo electrónico: acardenas1@us.es

changes in their environment. Among others, in the field of social entrepreneurship, service learning (SL) is postulated as an appropriate methodology in the promotion and construction of an active and participative citizenship presided over by ethical-civic values of a democratic nature.

*Keywords:* entrepreneurship; social entrepreneurship; service-learning; citizenship; agency.

# 1. Introducción

En la actualidad, y desde hace años, venimos asistiendo a una crisis capitalista y financiera cuyas cifras y datos nos conducen hacia un pensamiento pesimista y nada halagüeño sobre el futuro de la sociedad. El origen y casuística que rodea a la crisis nos conduce hacia la racionalidad económica desmesurada que el *homo economicus* ha venido gestando y que ha provocado una "dolencia" social y económica sin parangón (Bernal, 2014).

La etiología de esta crisis sobrepasa los constantes motivos económicos que la envuelven. Abordar la dimensionalidad ética de ésta se postula como un ejercicio de reflexión inexcusable. Egoísmo, individualismo, codicia, etc., son algunas de las fallas éticas más sobresalientes en tiempos de bonanza económica y cuyo padecimiento se ha venido denunciando en los momentos de crisis. El llamamiento hacia virtudes olvidadas como la justicia social, la solidaridad o la cooperación hacen necesaria una intervención pedagógica transformadora en su dimensión social.

Es por ello que, en este oriundo escenario, de continuas e incesantes transformaciones a nivel político, social o económico, en el que no existen recetas conclusivas ni soluciones prefabricadas, se hace necesario una actuación proactiva, autónoma, ética y responsable de la ciudadanía. La formación y educación de las generaciones venideras pasa por la adquisición de las competencias necesarias para acometer sus propios proyectos vitales y afrontar los desafíos que puedan mermar el bienestar personal. Es aquí donde la formación del espíritu emprendedor en los sujetos abre un importante abanico de posibilismos más allá de los económicos tradicionales.

La formación emprendedora del sujeto, asociada a la construcción identitaria de éste, posibilita la creación de espacios de autonomía, responsabilidad y moralidad muy necesarios en la construcción ciudadana que se demanda en la actualidad. Ante el nuevo panorama social, político y económico, al sujeto le surge la necesidad de adquirir recursos personales para llevar a cabo un afrontamiento adecuado y con posibilidades de éxito en su integración efectiva en la sociedad actual.

Emergen, así, nuevos espacios asociados al emprendimiento que, con una clara connotación social, se postulan como posibilitadores de la construcción de una ciudadanía activa y constructiva. Esto es posible gracias a la diversidad de posibilismos con los que cuenta la sociedad del siglo XXI, cada vez más abierta y plural, para llevar a cabo sus proyectos personales. La dilatación de los espacios de actuación del sujeto acrecienta las actividades que fomentan la iniciativa personal, donde el diseño, la planifi-

cación y la realización de proyectos emprendedores suele ser la tónica predominante. Estos espacios suponen el ámbito de desarrollo fundamental de los sujetos y las colectividades surgidas al respecto.

En la construcción de la nueva ciudadanía, el emprendimiento social emerge como un espacio emprendedor propicio para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter ético-cívico de necesaria preeminencia en la sociedad actual. Éste se postula como posibilismo acertado para mitigar dificultades sociales que vienen azotando a la sociedad y provocando una zozobra generalizada en ella. En consonancia, la búsqueda de métodos adecuados para desarrollar este emprendimiento nos conduce hacia el aprendizaje servicio como método de construcción ético-cívica de la identidad personal.

El aprendizaje servicio, dado su carácter inminentemente social y ético, supone una de las piedras angulares sobre las que deben girar las implicaciones derivadas del emprendimiento social.

## 2. Aproximación al concepto de Emprendimiento Social

Los estudios bibliométricos demuestran que el emprendimiento desde sus primeras concepciones hasta la actualidad siempre ha sido un término vinculado al ámbito de la economía y desarrollo empresarial en sus distintas vertientes (Cornelius, Landström y Persson, 2006; Schildt, Zahra y Sillanpää, 2006). Sin embargo, se está produciendo una transformación en la conceptualización del emprendimiento. En los últimos años las fronteras del emprendimiento económico se están dilatando y emergiendo inéditas conceptualizaciones del emprendimiento alejadas de la visión economicista del mismo, destacando entre ellas el emprendimiento social.

El emprendimiento social es un campo de estudio reciente, aunque está siendo objeto de profusos estudios (Short, Moss y Lumpkin, 2009), sobre todo, por su clara vinculación como fenómeno de crecimiento y progreso social consiguiendo, cada vez una más alta repercusión científica (Dees y Elias, 1998; Alvord, Brown y Letts, 2004; Haberstadt y Kraus, 2016). Aunque, existe también cierta visión escéptica sobre los posibilismos del emprendimiento social como ámbito de investigación (Dey, 2006). Este escepticismo sobre la comprensión del emprendimiento social como fenómeno de estudio tiene distintos orígenes, ya sea la falta de nitidez conceptual, la delimitación diáfana sobre qué investigar, la fragmentación del campo y objeto de estudio, los diseños o métodos de investigación provenientes de otras disciplinas, su amplia contextualización, puesto que abarca entornos, instituciones y entidades muy diversos, o la mezcolanza con otras formas de emprendimiento (cultural, político o institucional). Todo ello implica cierta nebulosa entorno al emprendimiento social como una línea clara de investigación. Parece ser que el consenso y la legitimidad académica, propios de cualquier disciplina, no parece de fácil consecución en el ámbito que nos ocupa, de ahí que otras disciplinas, métodos, modelos y ámbitos escojan el emprendimiento social como campo de actuación predominante (Busenitz, et al. 2003; Sassmannshausen y Volkmann, 2016).

A pesar de estas dificultades propias de la emergencia de un nuevo concepto científico, no es menos cierto, que el emprendimiento social, de un modo u otro, se está convirtiendo en un fenómeno con una alta relevancia y repercusión en el ámbito de la emprendeduría (Roper y Cheney, 2005). Aun siendo conscientes de la dificultad de esclarecer con nitidez el término emprendimiento social se hace conveniente aproximarnos a una definición del mismo como marco teórico para futuras líneas de actuación. Las definiciones son múltiples y variadas (Thompson, Alvy y Lees, 2002; Mair y Marti, 2006; Harding, 2007), la polisemia del emprendimiento social es evidente. En este sentido, se hace difícil plasmar un lienzo que definida de un modo completo y único el emprendimiento social. Así pues, creemos más conveniente trazar a grosso modo las asunciones básicas latentes en el conjunto de definiciones relacionadas con el emprendimiento social (Rey-Martí y Ribeiro-Soriano, 2016). Siguiendo las orientaciones de Mair y Marti (2006) y Dacin, Dacin y Tracey (2011) señalamos las asunciones o factores claves para comprender este fenómeno. El emprendimiento social debe ser visto como un *proceso* llevado a cabo por *personas* con unas determinadas características y valores que actúan en la *esfera social*. Ese proceso se implementa, a través de la combinación de distintos recursos y donde las personas exploran oportunidades cuya misión es generar *valores* o *cambios sociales*. De este modo, la conceptualización del emprendimiento social apunta claramente, por un lado, hacia la finalidad y/o misión social y, por otro lado, hacia los procesos y recursos que se deben implementar para alcanzar los objetivos de transformación social pretendidos (Peredo y McLean, 2006; Lundstrom, et al., 2013). Así pues, el emprendimiento social se vincula con el reconocimiento e identificación de oportunidades cuyo objetivo esencial apunta a la solución de problemas de índole social y a la creación de valor social propiamente dicho (Weerawardena y Mort, 2006; Dees, 2007; Shaw y Carter, 2007; Haberstadt y Kraus, 2016).

## 3. Aprendizaje servicio como método para la participación activa y ético-cívica de la ciudadanía

El emprendimiento social, tal y como apuntaba Giddens (1984), se erige como facilitador de movimientos sociales con carácter emprendedor y promotor del cambio social. Su inexcusable relación con aspectos y acciones altruistas y de responsabilidad moral que promueven y generan transformaciones positivas en su entorno lo vinculan directamente a prácticas educativas que generen autonomía y responsabilidad crítica en los sujetos, dotándolos de un verdadero sentido ético-cívico para la construcción de la ciudadanía. Es aquí donde adquiere sentido la vinculación entre el aprendizaje servicio y el emprendimiento social.

El aprendizaje servicio como práctica pedagógica tiene su raíz en la pedagogía activa, la cual alterna y combina de manera acertada actividades de servicio y aprendizaje que tienen como resultado implicaciones sociales, experienciales y personales que darán lugar a un ejercicio de ciudadanía activa y constructiva.

Ciertamente, el aprendizaje servicio tiene como finalidad dar un servicio a la comunidad dentro de un marco académico de referencia para obtener como resultado una actuación

y visión ético-cívica y de responsabilidad social y comunitaria tan necesaria en los tiempos actuales (Donoso, 2016). Esta metodología pedagógica permite la apertura del entorno escolar a las necesidades sociales existentes en el entorno de los alumnos. Entre sus principales características destacan: su carácter experiencial, participativo, cooperativo y reflexivo (Puig y Martín, 2007).

El éxito fundamental de esta metodología, propicia para el emprendimiento social, radica en la implicación directa del alumnado con su entorno en pos de dar respuestas a las necesidades que emergen de éste. Esta clara connotación social, sustentada en la adquisición de conocimientos y habilidades propios del emprendimiento como: autonomía, responsabilidad, proactividad, resolución de problemas, creatividad, liderazgo, entre otras, así como la educación y formación en valores se erigen como elementos incuestionables de las implicaciones positivas que el emprendimiento referido y de la metodología que nos ocupa tienen en la construcción de la nueva ciudadanía emergente (Santos, Sotellino y Lorengo, 2015).

## 4. Conclusiones

La sociedad actual es abierta, plural y dinámica. Los posibilismos para el desarrollo de los ciudadanos son enormes, pero las amenazas y los lastres para la dignidad humana también atenazan a los ciudadanos de hoy en día. Cada vez más, el sujeto se le exige un mayor grado de responsabilidad, autonomía, iniciativa y creatividad para afrontar los retos a los que se enfrenta. El componente ético-cívico para convivir en un mundo globalizado y contrarrestar los peligros que cercenan la vida humana es cada vez más necesario. La educación se erige como un pilar clave en la construcción cívica y ética del sujeto. Sin embargo, con todas sus complejidades y vicisitudes la práctica educativa, en bastantes ocasiones, se encuentra alejada de la realidad cotidiana. En este sentido, las metodologías activas, tales como, el aprendizaje servicio facilitan un acercamiento a la realidad cotidiana del alumnado. La exploración, reflexión, crítica y actuación sobre su comunidad y entorno coadyuva a que el alumnado construya el dominio ético y moral de identidad personal.

Sin lugar a dudas, el aprendizaje servicio facilita la conexión del alumnado con su realidad social. Así pues, esta metodología educativa sería conveniente para la educación emprendedora del alumnado, concretamente en su variante social, ya que el emprendimiento social implica una actuación sobre una realidad social con el objetivo de transformar y mejora la realidad de las personas. En este sentido, las vinculaciones entre aprendizaje servicio y emprendimiento social no se dejan esperar.

## 5. Referencias Bibliográficas

Alvord, S. et al. (2004). Social entrepreneurship and societal transformation. *Journal of Applied Behaviord Science*, 40 (3), 260-282.

Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411.

Busenitz, L. et al., (2003). Entrepreneurship research in emergence: Past trends and future directions. *Journal of Management*, 29 (3), 285-308.

Cornelius, B.; Landström, H. y Persson, O. (2006). Entrepreneurial Studies: The Dynamic Research Front of a Developing Social Science. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 30 (3), 375-398.

Danci, M.T.; Dacin, P.T. y Tracey, P. (2011). Social Entrepreneurship: A critique and future directions. Organization Science, 22 (5), 1203-1213.

Dees, J. G. (2007). Taking social entrepreneurship seriously. *Society*, 44 (3), 24-31.

Dees, J. G. y Ellias, J. (1998). The challenges of combining social and commercial Enterprise. *Business Ethics Quarterly*, 8 (1), 165-178.

Dey, P. (2006). The rhetoric of social entrepreneurship: Paralogy and new language games in academic discourse. En Steyaert, C. y Hjorth, D. (Eds). *Entrepreneurship as Social Change: A Third Movements of Entrepreneurship*, (pp.121-144). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Donoso, M. (2016). Aprendizaje-servicio como posibilidad formativa ético-cívica de los futuros maestros. En I. Carrillo, (Coord). *Democracia y educación en la formación docente*, (pp.195-198). España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of theory of structuration.* Cambridge: Polity Press.

Haberstadt, J. y Kraus, S. (2016). Social entrepreneurship: the foundation of tomorrow´s commercial business models? *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 8(3), 261-279.

Harding, R. (2007). Understanding social entrepreneurship. *Induct. Higher Education*, 21 (1), 73-86.

Lundstrom, A., Zhou, C., Von Friedrichs, Y. y Sundin, E. (Eds.). (2013). *Social entrepreneurship: leveraging economic, political and cultural dimensions.* USA: Springer Science & Business Media, 29.

Mair, J. y Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and light. *Journal of World Business*, 41, 36-44.

Peredo, A. y McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: a critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41, 56-65.

Puig, J.M. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.

Rey-Martí, A. y Ribeiro-Soriano, D. (2016). A bibliometric analysis of social entrepreneurship. *Journal of Business Research*, 69(5), 1651-1655.

Roper, J. y Cheney, G. (2005). Leadership, learning and human resource management. The meanings of social entrepreneurship today. *Corporate Governance*, 5 (3), 95-104.

Santos, M.A., Sotellino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la Universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Sassmannshausen, S.P. y Volkmann, C. (2016). The scientometrics of social entrepreneurship and its establishment as an academic field. *Journal of Small Business Managem*.doi:10.1111/jsbm:12254.

Shaw, E. y Carter, S. (2007). Social entrepreneurship: theoretical antecedents and empirical analysis of entrepreneurial processes and outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14 (3), 418-434.

Schildt, H. A.; Zahra, S. A. y Sillanpää, A. (2006). Scholarly Communities in Entrepreneurship Research: A Co-Citation Analysis. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30 (3), 399-415.

Short, J.C.; Moss, G.T. y Lumpkin, G.T. (2009): Research in social entrepreneurship: past contributions and future opportunities, *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3 (2), 161-194.

Thompson, N J.; Alvy, G. y Lees, A. (2000). Social entrepreneurship: A new look at the people and the potential. *Management Decision*, 38 (5), 328-338.

Weerawardena, J y Mort, g. (2006). Investigating social entrepreneurship: a multi-dimensional model. *Journal of World Business*, 41, 21-35.

# Igualdad de género fotografiada, una visión social y artística desde el aula

Pilar del Río Fernández
*Profesora Contratada Doctora, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos, s/n, 29071-MÁLAGA*

**Resumen**

La experiencia que presento está basada en una exposición fotográfica, que con el tema, la igualdad de género, realizaron mis alumnos de 2º de Primaria, en la asignatura de Desarrollo Curricular para las Artes Plásticas y Visuales, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta la llevamos a cabo, con motivo de un proyecto de carácter interdisciplinar, que compartimos el área de Expresión Plástica y Ciencias Sociales; le dimos el nombre de *Un pasillo y dos cuartos conectados*, pues aludía a la interacción que existe, entre actividades artísticas relacionadas con la igualdad de género, y otras expresiones plásticas. Su título, es pues, una metáfora en la que se visualiza dos cuartos, uno el de la igualdad de género tratada desde un punto de vista plástico y el otro, el de otras manifestaciones artísticas, ambos unidos por una búsqueda de nuevos caminos. El objetivo de esta actividad fue el acercar a mis alumnos a la problemática actual de la igualdad de género. Con esta muestra fotográfica, mis alumnos intentaron ir un poquito más allá de la fuerza que tenían sus imágenes, y, aportaron numerosas reflexiones, dejando constancia de esta hiriente actualidad. Ellos han abordado esta temática desde distintos puntos de vistas y nos ofrecen un amplio espectro de opiniones muy enriquecedoras, ellas conforman el núcleo de este estudio.

*Palabras clave:* Igualdad; género; fotografías artísticas; reflexiones.

**Abstract**

The experience I present is based on a photographic exhibition, which with the theme, gender equality, carried out my 2nd grade students, in the course Curriculum Development for Visual and Visual Arts, Faculty of Education Sciences. This we carried out, on the occasion of a project of interdisciplinary character, that we shared the area of Plastic Expression and Social Sciences; we gave it the name of A hall and two connected rooms, because it alluded to the interaction that exists, between artistic activities related to gender equality, and other plastic expressions. Its title, therefore, is a metaphor in which two rooms are visualized, one of gender equality treated from a plastic point of view and the other, that of other artistic manifestations, both united by a search for new ways. The objective of this activity was to bring my students closer to the current

problem of gender equality. With this photographic sample, my students tried to go a little bit beyond the strength of their images, and, they contributed many reflections, leaving a record of this current news. They have approached this subject from different points of view and offer us a wide spectrum of very enriching opinions, they form the nucleus of this study.

*Keywords:* Equality; gender; artistic photographs; reflections.

# Texto principal

La experiencia que presento está basada en una exposición fotográfica, que con el tema, la igualdad de género, realizaron mis alumnos de 2º de Primaria, en la asignatura de Desarrollo Curricular para las Artes Plásticas y Visuales, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta la llevamos a cabo, con motivo de un proyecto de carácter interdisciplinar, que compartimos el área de Expresión Plástica y Ciencias Sociales; le dimos el nombre de *Un pasillo y dos cuartos conectados*, pues aludía a la interacción que existe, entre actividades artísticas relacionadas con la igualdad de género, y otras expresiones plásticas. Su título, es pues, una metáfora en la que se visualiza dos cuartos, uno el de la igualdad de género tratada desde un punto de vista plástico y el otro, el de otras manifestaciones artísticas, ambos unidos por una búsqueda de nuevos caminos.

El objetivo de esta actividad fue el acercar a mis alumnos a la problemática actual de la igualdad de género. Saber que con una imagen se puede comunicar grandes problemas y sentimientos que vulneran a los más débiles, conocer el problema, mostrarlo, es probablemente el primer paso para poder actuar ante él. Por ello, con esta muestra fotográfica, mis alumnos intentaron ir un poquito más allá de la fuerza que tenían sus imágenes, y, aportaron numerosas reflexiones, dejando constancia de esta hiriente actualidad. Ellos han abordado esta temática desde distintos puntos de vistas y nos ofrecen un amplio espectro de opiniones muy enriquecedoras, ellas conforman el núcleo de este estudio.

Dividimos el aula en grupos de 15 alumnos, todos ellos partían del conocimiento de que hombres y mujeres eran iguales ante la ley. Cada grupo optó por analizar cómo se manifestaba esta situación de desigualdad, dejando a la mujer en desventaja evidente ante la sociedad, desde distintos prismas visuales. Unos analizarían la desigualdad abordando las distintas profesiones, otros su función en las labores del hogar, la sexualidad frente el género, la importancia de una buena educación y el papel del hombre ante este problema, estas serían las temáticas que se desarrollarían en sus fotografías. Sobre ellas se reflexionaría primero de forma individual y después en el grupo, las conclusiones y afirmaciones que generó la búsqueda de imágenes significativas nos descubren la actualidad de esta temática cuya llaga queda en la sociedad. Me ha parecido fundamental, mostrar aquellas cavilaciones, que ayudan al lector a comprender cómo los jóvenes de hoy en día, son conscientes de la necesidad de caminar hacia delante, erradicando esta traba, buscando soluciones, que parten del conocimiento reflexivo ante la desigualdad de género. La base de este breve artículo, es, por tanto, las propias reflexiones de mis alumnos, y de ellas quiero dejar constancia.

# 1. Fotografiando estereotipos

## *1.1. Estereotipo de las distintas profesiones*

El desarrollo profesional está íntimamente relacionado con el sexo de la persona y nuestros alumnos, que están en la Facultad de Ciencias de la Educación, lo tienen muy claro, pues en sus aulas la inmensa mayoría de los estudiantes son chicas. De forma genérica, podemos decir que las chicas se suelen decantar por la educación, el diseño, la moda, la salud, y los chicos prefieren la ingeniería, la mecánica o el deporte.

Enjuiciando este punto de vista en el que la profesión y el sexo que las elige está íntimamente relacionado, nuestros alumnos fotografiaron a dos adolescentes, un chico y una chica, limando maderos. La profesión de carpintero es de aquellas que posee una catalogación de actividad masculina por excelencia, es una profesión que está ligada al hombre que posee más fuerza física que la mujer, olvidamos que hoy existen numerosas máquinas que pueden ayudar a efectuar la labor de cortar maderas y que el ejercicio de esta profesión abarca otras muchas habilidades que la mujer realiza con idéntica destreza a la del varón. Con esta imagen se miraba al futuro con la esperanza de caminar hacia la igualdad, pues los protagonistas eran una chica y un chico de no más de 20 años.

Otra fotografía interesante la tituló su autora: "*dedicada a Carmen*". Ella era una anciana de 90 años que durante toda su vida se había dedicado a la costura, la cámara se centraba en sus manos, que cosiendo un pañito, dejaba ver las marcas que el tiempo había producido. A pesar de haberle dedicado a este trabajo toda su vida, ella, según nos contaba la fotógrafa, seguía cosiendo, pues amaba esta actividad, y en ella encontraba la tranquilidad que le hacía feliz y le ayudaba a estar relacionada con sus recuerdos. Es una forma de reconocer la incansable lucha que durante años han lidiado nuestras abuelas, a las que les tocó vivir en un mundo en el que la desigualdad era su filosofía vital. Para ella, con su fotografía quería aportar un pequeño granito de arena, hacia el fin de esa discriminación, *si no queremos que nos vean como débiles no podemos actuar como tal,* me decía mi alumna.

Otra nos mostraba en su trabajo fotográfico cómo un hombre, sonriente y amable, dedicaba el tiempo en su bar a enseñar a una chica a servir café usando una cafetera industrial. A ambos se les veía en armonía, compartiendo un trabajo idéntico. Con esta imagen quería romper con la estructuración de tareas según el sexo, es decir, a los hombres siempre se les ha asociado tareas de construcción, arreglos, etc., mientras que, a las mujeres, éstas están, en su mayoría, relacionadas con el hogar. Ella lo tenía muy claro: "*cuando una mujer ha desempeñado un trabajo popularmente clasificado como de "hombre", ha sido calificada con apelativos desagradables como "marimacho", por ello se nos muestra la igualdad en el trabajo, siendo este un tema que hoy en día hace reflexionar a nuestros jóvenes que ven cómo al alcanzar la mayoría de edad han de insertarse en el mundo laboral".* (Alumna, Curso2017)

## *1.2. Estereotipo en la realización de trabajos cotidiano*

España es junto con Italia, uno de los países europeos en los que un mayor número de mujeres se dedican a "ama de casa", por lo que no están incorporadas en el mercado la-

boral, esto influye directamente en la realización de actividades domésticas, las cuales se atribuyen directamente al mundo femenino propiciando un mayor distanciamiento ante la igualdad. Eldiario.es nos presenta un estudio en el que queda demostrado la importancia que tiene la conciliación laboral y familiar para fomentar la igualdad de género en el hogar y el empleo: "Italia y España son los países con mayor desigualdad de género en el trabajo doméstico. En ambos países las mujeres emplean entre 4 y 5 horas diarias a dichas tareas, mientras que los hombres emplean poco más de 1 hora a estas actividades."

Evidentemente el rol que cada uno aprende en la sociedad en la que está inmerso se adquiere desde muy pequeño, uno de mis alumnos fotografió una fiesta infantil que con motivo del cumpleaños de su hija organizó en el salón de su casa. Invitaron a un grupo de niños y niñas a una gran merienda-cena. Nos decía que observaba que los niños y las niñas realizaban trabajos cotidianos como poner la mesa, quitar las cosas de la merienda, si los animabas a hacer los bocadillos o cuando finalizaban a lavar sus platos y cubiertos e incluso barrer el suelo, todos querían participar. La conclusión que quiso plasmar en su imagen fotográfica era que la igualdad de género se aprendía desde muy pequeño, veía cómo a las generaciones actuales se las estaban educando en la aceptación de valores masculinos y femeninos bien distintos, estos condicionaban sus labores a realizar, y aunque veía que las cosas iban cambiando, su última apreciación era bastante negativa pues los cambios se producían con suma lentitud. Para él la familia como transmisora de pautas de comportamiento se convertía en eje crucial. (Alumno, Curso 2017)

A menudo utilizamos las imágenes para establecer comparaciones entre dos o más elementos, por ejemplo, un guiño con humor fue una imagen en la que aparecía una falda, elemento muy femenino, con una corbata, elemento tradicionalmente masculino, encima de ellas y cruzándolas se situaba oblicuamente una escoba. La escoba tocaba ambas prendas, era una llamada general, tanto para el hombre como para la mujer en las labores del hogar. La autora de esta obra nos contaba que lo que ella *pretendía transmitir con esta foto es que las tareas de casa no son obligación de la mujer, sino que debe de ser tareas tanto de hombres como de mujeres, ya que hoy en día hay mujeres que además de trabajar fuera de casa, cuando llegan, tienen que hacer todas las tareas del hogar* (Alumna, Curso 2017). Para ella, y para nosotros, esto es algo incomprensible, ya que, si ambos trabajan, ¿por qué no existe un reparto de las tareas de casa?, si los hombres no las hacen porque cuando llegan de trabajar están muy cansados, porqué ¿las mujeres cuando llegan de trabajar no están cansadas y han de continuar con las tareas del hogar? Estas eran las preguntas que mi alumna se hacía y que seguramente están en la mente de todos nosotros.

### *1.3. El papel del hombre en la igualdad de género*

Aunque todavía queda mucho por andar, el hombre se ha ido incorporando lentamente a las tareas domésticas, ciertamente la forma de pensar de los muchachos más jóvenes es más igualitaria, pero todavía el peso de las actividades domésticas sigue recayendo en las mujeres. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística que nombran los profesores D. Francisco Abril y Alonso Moreno en su comunicación titulada *El papel de los hombres en la igualdad de género: cambios, perspectivas y transiciones*, Los menores de 25

años dedican a las actividades del hogar 1 hora y 12 minutos, el grupo de edad de 25 a 44 años dedican dos horas y ocho minutos, los de 45 a 64 años dos horas y veintidós minutos, y los mayores de 65 años dos horas y cuarenta y dos minutos. La participación de los hombres se produce en las tareas menos rutinarias, como reparaciones del hogar, sacar a pasear al perro y, en menor medida, gestiones y compras.

Uno de mis alumnos decidió fotografiar a un hombre que estaba realizando las compras en un supermercado, situado junto a los productos de limpieza había seleccionado un multiusos y parecía leer detenidamente la etiqueta con el modo de aplicación. La imagen del carrito azul del propio establecimiento adquiría una fuerza especial pues estaba centrada en el pasillo entre dos alargadas estanterías que repletas de productos fugaban en perspectiva cónica. Era esta una imagen que hablaba de la igualdad, de cómo el hombre, lentamente se va incorporando a la realización de labores que antes sólo eran realizadas por las mujeres. Continuando en esta línea, pero desde una perspectiva irónica, me presentaron a un hombre limpiando grandes ventanas, parecía cansado y el resultado de su esfuerzo no era un cristal demasiado limpio. La reflexión que producía era: *"si las mujeres son capaces de realizar este trabajo con eficiencia y naturalidad, porqué los hombres no son capaces?"* Evidentemente hay que volver a revisar la educación que les damos a los más pequeños. (Alumna, Curso 2017)

Para representar que el hombre tenía más facilidades a la hora de encontrar trabajo, y que este está mucho mejor remunerado si se es hombre que mujer. Me realizaron un fotomontaje en el que aparecía en dos de los extremos dos manos, una de cada sexo. La primera era grande y estaba perfectamente iluminada, la segunda en el vértice inferior del papel, era más pequeña y quedaba en obscuridad. Ambas sujetaban numerosos billetes que se unían en el centro dibujando un camino ondulado, de la mano de ella los billetes que emanaban poseían un valor muy inferior a los que fluían entre los dedos de él. Su autora se preguntaba si era justo que ante un mismo trabajo el hombre cobrara más que la mujer, nos contaba su experiencia personal en el momento de incorporarse al trabajo, tenía muy claro que se prefiere la mano de obra de un hombre que la de una mujer por el simple hecho de que la mujer se puede quedar embarazada o se tiene que dedicar al cuidado de sus hijos. Por ello, nos insistía en que hay que recalcar la importancia de la igualdad laboral, ya que sea hombre o mujer se debe de cobrar lo mismo independientemente de su género.

### *1.4. La sexualidad ante la igualdad de género*

La sexualidad es un aspecto fundamental en nuestras vidas y conocerla y estar bien informados es uno de los objetivos que el documento de la UNESCO, *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud,* elaborado a partir de un intercambio de experiencias, con recomendaciones globales. En él se afirma que no es posible entender la sexualidad sin referencia al género.

Hablando de la mujer como objeto sexual, María Acaso nos deja constancia de un análisis comparativo sobre las representaciones visuales de hombres y mujeres en diferentes

formatos de prensa de entretenimiento, un 95% de las mujeres aparece con brazos y piernas destapados, frente a un 5% de hombres; un 97%, con la boca abierta, frente a un 10% de hombres; y un 85%, recostadas y con las piernas abiertas, frente a un 5 % de los hombres. Los hombres aparecen cubiertos con más ropa, con la boca cerrada y de pie o sentados. Los únicos varones que aparecen con atributos y posturas parecidos a los de las mujeres son los homosexuales. (Acaso, M., 2007). Efectivamente, muchas de las imágenes fotografiadas por mis alumnos eran mujeres jóvenes adoptando posturas atractivas y realzando su belleza en paisajes preciosos.

La moda fue uno de los elementos que más se utilizó para resaltar la sexualidad femenina. En la mayoría de los casos las prendas de vestir se encargaban de realzar la propia sexualidad, algo que era imagen de uso común para destacar la sexualidad femenina eran los grandes escotes y las prendas muy ajustadas. Retomando las palabras de María Acaso: es tal la metanarrativa visual de la mujer objeto, que hasta nosotras mismas adoptamos de forma inconsciente esta pose (se refiere a poses sugerentes), cuando vamos a ser fotografiadas o grabadas.

Para representar la sexualidad ante la igualdad de género mis alumnos optaron de forma mayoritaria en utilizar la imagen del cuerpo humano. Los órganos sexuales se convirtieron en los protagonistas gráficos. Una de las autoras decidió jugar con las diferencias y semejanzas que se establecen cuando se proyecta un torso dividido por un eje. La mitad de la figura representaba el cuerpo de una mujer desnuda y la otra mitad el de un hombre. Había intentado igualar los colores y el pecho, tanto de él como de ella, aparecía pixelado, con este pixelado, ambos quedaban iguales. Viendo esta obra, surge la pregunta ¿Por qué no podemos tratar con naturalidad la imagen de los órganos sexuales masculinos y femeninos?

En otra fotografía la igualdad sexual se figuraba con una chica que mirando hacia sus pechos sostenía la imagen de unos pechos masculinos. Ella ocultaba su rostro con su pelo liso y su silueta quedaba recortada en un fondo negro. Esta imagen, aunque se entendía perfectamente que la mostrada en la cartulina no era la de ella, quedaba integrada en el propio cuerpo como una parte más de él. Se eligieron los tonos negros para resaltar las luces y las sombras del cuerpo y para darle un cierto toque de misterio. Y el plano que se seleccionó para dotar de protagonismo a la silueta representada fue el picado, de esta forma el fotógrafo se situaba en un plano superior al objeto a fotografiar y transmitía una sensación de fragilidad e inferioridad respecto al observador.

Por la composición resultante, me pareció interesante, la imagen de un chico y una chica que juntaban sus manos y dejaban caer el peso de su cuerpo el uno sobre el otro estabilizándose con las propias manos. Dibujaban en el papel una pirámide cuyas manos era el vértice superior, los pies de él el inferior derecho y el de ella el izquierdo, ambos cuerpos definían las dos aristas y la base quedaba delimitada por el propio suelo. El efecto de estabilidad estaba muy conseguido, si una quitaba la mano la otra caía, el objetivo de comunicar que en esta sociedad hombres y mujeres tenemos que sentir que para vivir la sexualidad de forma sana ambos deben de estar situados en un mismo plano, uniendo las fuerzas en un mismo vértice generador del equilibrio.

## *1.5. Educando en igualdad de género*

La educación en igualdad de género es algo que preocupa de forma especial a nuestros alumnos, ellos saben que en un futuro van a ser los protagonistas del sistema educativo y que su labor docente será la que formará en valores a las futuras generaciones, por ello jugar a realizar las actividades del hogar, la compra y el cuidado de los hijos se convierte en un pilar para mantener en el trato como iguales.

Analizando esta necesidad de cambio en el sistema educativo desde que el niño tiene muy corta edad se nos presentó una de las fotografías nos mostraba cómo un niño en una guardería, freía huevos para el desayuno en una cocinita de juguete. Tenía su microondas, su vitrocerámica y el horno, las sartenes y las ollas eran de plástico con múltiples colores. Indudablemente, con ella nos hablaba de la importancia que tiene una buena educación en los niños, desde muy temprano se ha de aprender que la igualdad es necesaria para una convivencia sana y equilibrada. Nos comentaba la autora de esta obra que cuando les dio a los niños los juguetes propios del género opuesto se extrañaron, pero al rato mostraron tal interés que no deseaban interrumpir su nuevo juego.

Otra idea semejante se desarrolló fotografiando una escena de juego familiar en la que hermanos y primos jugaban en el suelo del salón sobre una inmensa alfombra de cuadros de colores. Los niños rondaban la edad de escolarización en los niveles de infantil, de 2 a 5 años, y se les veía concentrado, compartiendo un momento confortable. Indistintamente unos cogían pequeñas casitas de plástico, otros los muñecos, los cochecitos o las herramientas para la construcción. La autora tenía muy claro la importancia que para ella tenía la educación desde los primeros momentos de la vida y nos decía que, si a las personas se les enseña y se les trata por igual desde pequeños, las probabilidades de que en un futuro no tengan prejuicios de este tipo son muy altas. A los más pequeños hay que dejarles claro que ningún deporte, juego, color, trabajo… es para niño o para niña, sino que para ambos es igual, todos tienen las mismas oportunidades.

Quedó constancia de lo poco que están las mujeres integradas en el mundo deportivo, especialmente en deporte históricamente realizados por hombres, como es el futbol. Sobre este tema varias fueron las imágenes que se me presentaron, una de ella, era la niña que integrada en un equipo de futbol jugaba con el resto de sus compañeros masculinos, se la veía contenta y con su labor como futbolista reconocida y apreciada por el resto. Otra era más sentimental, se trataba de la imagen de una joven que con añoranza sostenía una pelota reglamentaria, era la propia autora a la que le encantaba el futbol y con añoranza miraba desde su propio balcón un estadio de futbol al que sabía que jamás podría jugar en su campo. Estaba vestida con la equipación reglamentaria y miraba el césped con ojos ensoñadores.

Continuando en el mundo deportivo quisiese comentar una estampa en la que aparecían un muchacho y una chica vestidos con un Kimono. Era una forma de reivindicar la igualdad en aquellos deportes de contacto como el kárate, el yudo, etc. en los que la fuerza física, la resistencia y la velocidad se consideran cualidades eminentemente masculinas, desvalorizando y excluyendo de forma drástica a muchas mujeres que les gustaría realizarlo.

## 2. Valoración de la actividad

Muchas son las opiniones que suscitaron este ejercicio, por ejemplo, algunos la consideraron enriquecedora porque, aunque sabían que existían no se habían parado a pensar en la cantidad de desigualdades que existían entre hombres y mujeres. A otros le ha gustado revisar su galería de fotos hasta encontrar la idónea: "Me ha encantado ir buscando fotos por mi galería de fotos y verla, porque cuando la he visto, he dicho: "esta es mi foto" porque solo con verla se me ha dibujado una sonrisa en la cara y me ha recordado lo que viví esos días, lo bien que lo pasé y por qué lo hice." (Alumno, Curso 2017). Y a otros, la actividad les ha parecido interesante porque les ha permitido expresar sus pensamientos ante un tema tan crucial como es la igualdad entre hombres y mujeres, con ella han reflexionado profundamente sobre la realidad poniéndose en la piel de aquellas personas que fotografiaban, valorando su valentía y apostando por un futuro más igualitario y mejor.

Uno de los problemas con los que los alumnos se han encontrado era el saber plasmar esas ideas que tienen en la cabeza mediante una imagen. Finalmente lo consiguen y ven cómo pueden expresar mucho más de lo que creían en un principio. Quiero dejar constancia de sus propias opiniones pues muestran claramente que el esfuerzo realizado les ha merecido la pena pues han aprendido a analizar realidad visualizando una problemática social y reflexionando ante ella.

## 3. Bibliografía

Acaso, M. (2007*). Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.

Acaso, M (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Abril, P. (2017/07/12) *El papel de los hombres en la igualdad de género.* Recuperado de http://www.cime2011.org/home/panel1/cime2011_P1_Abril_Romero.pdf

Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Barcelona: Plaza & Janés.

García, P. (2017/09/27) ¿Desigualdad de género doméstica? España y Europa. Recuperado de http://www.eldiario.es/piedrasdepapel/Desigualdad-genero-domestica-Espana-Europa_6_326227387.html

http://www.eldiario.es/

Unesco, (2017/09/14). *Educación integral de la sexualidad*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf

# El concepto de Educación para la Ciudadanía Mundial en los currículos de las enseñanzas no universitarias

Mariana Buenestado Fernández, Luis del Espino Díaz,
Hugo González González, Gemma Fernández Caminero
*Facultad de Ciencias de la Educación,*
*Avenida San Alberto Magno s/n, 14071, Córdoba, España*

**Resumen**

Existe una apuesta decidida por la Educación para la Ciudadanía Mundial en los discursos de instituciones internacionales y europeas. Sin embargo, dejan a los estados el desarrollo de estrategias a través de las políticas nacionales para su incorporación efectiva a los procesos educativos. Este estudio se basó en explorar los currículos de las enseñanzas de régimen general no universitarias desde la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Mundial. Para ello, se comenzó con una caracterización de la Educación para la Ciudadanía Mundial con el objeto de proporcionar los criterios clave para el análisis legislativo. Posteriormente, se analizaron tales criterios en la legislación educativa vigente (LOMCE) y, se comprobaron si tales criterios se reproducen en los currículos. La evidencia pone de manifiesto que la legislación educativa actual es contraria a la visión de la Educación para la Ciudadanía Mundial. Enfatiza el desarrollo y el éxito en materias instrumentales en detrimento de competencias cívicas que forman una ciudadanía libre, crítica y capaz de enfrentarse a estos cambios sociales desde una posición de búsqueda del bien común.

*Palabras clave:* educación para la ciudadanía mundial; marco legislativo; currículum; enseñazas no universitaria; responsabilidad cívica.

**Abstract**

There is a firm commitment to a global citizenship education in the discourses of international and European institutions. However, they leave states to develop strategies through national policies for their effective incorporation into educational processes. This study was based on exploring the curriculum of pre-university education from the perspective of Global Citizenship Education. To do this, we began with a characterization of global citizenship education in order to provide the key criteria for legislative analysis. Subsequently, these criteria were analyzed in the current educational legislation (LOMCE) and, it was verified if such criteria are reproduced in the curriculum. Evidence

shows that current educational legislation is contrary to the vision of global citizenship education. It emphasizes the development and success in instrumental subjects to the detriment of civic competences that form a free, critical citizenship which is able to face these social changes for the search for the common good.

*Keywords:* global citizenship education; legislative framework; curriculum; pre-university education; civic responsibility.

# 1. Introducción

En 2012, el Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propuso una iniciativa mundial de cinco años de duración titulada "La educación ante todo", con la que pretendía dar prioridad a la educación, dada su capacidad para transformar vidas y construir sociedades sostenibles, pacíficas y tolerantes para todos. Uno de los tres ámbitos prioritarios de esta iniciativa es la de "fomentar la conciencia de ser ciudadanos del mundo". Seguidamente, en 2014, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue la encargada del desarrollo de tal iniciativa, para la que estableció la *Estrategia a plazo medio 2014-2021* en la que uno de los objetivos estratégicos planteados era el siguiente: "Facultar a los educandos para que sean ciudadanos del mundo creativos y responsables. Este objetivo incluye educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible, ciudadanía mundial y educación para la salud" (p. 19). Igualmente, queda patente como la Educación para la Ciudadanía Mundial puede aportar una respuesta convincente para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2016-2030) adoptados por la ONU en 2015, como así queda especificado en el objetivo 4.7 que insta a los países a:

> "asegurar que todos los estudiantes cuentan con los conocimientos y habilidades para entre otros, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la apreciación de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible " (p. 11).

En el contexto europeo, se pone de manifiesto por primera vez la importancia de la Educación Global y la necesidad de introducir los conceptos y los contenidos derivados del mismo (educación para el desarrollo, los derechos humanos, la interculturalidad, la educación para la paz y la resolución de conflictos, y el desarrollo humano y sostenible.) en los diferentes espacios de manera interdisciplinar, en la Declaración Institucional derivada del I Congreso de Educación Global celebrado en Maastricht en 2002. Posteriormente, en 2012, el Parlamento Europeo presentó la Declaración escrita sobre educación y ciudadanía global en materia de desarrollo, en la que pide a los Estados Miembros reforzar estrategias de sensibilización y educación para el desarrollo. Por otra parte, en el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la Educación y la Formación 2020 (ET2020), uno de los objetivos estratégicos es el de "promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa de modo que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales o económicas, puedan seguir desarrollando unas aptitudes profesionales durante toda su vida" (p.1).

Por tanto, queda patente como organismos internacionales y europeos instan a los Estados Miembros a establecer las mejores condiciones para la introducción de la dimensión de la participación y el compromiso en el sistema mundial dentro de la práctica educativa, independientemente del término utilizado (Educación para la Ciudadanía global, Educación Global, Educación para la Ciudadanía Mundial, Educar para una Sociedad Cosmopolita, entre otros) (Boni, 2005).

El término acuñado por la UNESCO, Educación para la Ciudadanía Mundial (*Global Citizenship Education* en inglés), enfatiza el papel de la educación para comprender y solucionar problemas mundiales de índole política, económica, social, cultural y ambiental. Reconoce que la educación debe ir más allá de la alfabetización y la aritmética, para construir competencias sociales y cívicas, así como actitudes y valores que faciliten la transformación social. En este sentido, el concepto de Educación para la Ciudadanía Mundial queda definido como "un paradigma marco en el que se narran de forma resumida las formas en que la educación puede desarrollar los conocimientos, competencias, valores y actitudes que los estudiantes necesitan para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro" (p. 10). En definitiva, busca empoderar al alumnado para que asuma roles y actitudes proactivas para enfrentar y resolver desafíos mundiales, a través del análisis de las raíces y las causas de los acontecimientos tanto a nivel local como global (Curtis, Ward, Sharp y Hankin, 2014).

La Educación para la Ciudadanía Mundial conlleva a la acción y al diálogo en contexto de educación formal y no formal (Davies y Pike, 2009). Se basa en un enfoque multifacético e interdisciplinar que emplea conceptos, teorías y habilidades de campos afines como son la educación para la paz, la educación internacional, la educación para el desarrollo sostenible, educación para la salud, educación intercultural, entre otras. Superponen y refuerzan mutuamente los aprendizajes (Hanson, 2008; Israel, Miller y Reed, 2011).

La Educación para la Ciudadanía Mundial contribuye al aprendizaje equitativo para todos a lo largo de la vida, no sólo para los niños y los jóvenes, también para los adultos (Pigozzi, 2006; UNESCO, 2014). Se basa en un enfoque holístico que requiere intervenciones curriculares y extracurriculares, así como cauces de participación convencionales y no convencionales. Existen enfoques y metodologías que contribuyen a su desarrollo –como el aprendizaje-servicio, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico, los proyectos de trabajo e investigación, etc. (Aguado, 2011; Battistoni, Longo y Kauamamdjan's 2009; Pugi, Gijón, Martín y Rubio, 2011). En los currículos escolares, puede ser una materia independiente, se puede impartir como parte integral de una materia ya existente, o puede tener carácter transversal integrado en cada materia (Evans, Ingram, MacDonald y Weber, 2009; Ibrahim, 2010; Lim, 2007). Requiere de planes de estudio y materiales didácticos que aborden los prejuicios, los estereotipos, la discriminación, la exclusión y la marginación (Peters, Britton y Blee, 2008). Se debe, por tanto, promover una transformación de los planes de estudio y las metodologías para potenciar competencias para una ciudadanía responsable que comprenda los derechos y las responsabilidades individuales (Stromquist, 2009).

Boni (2014), propone una serie de elementos clave o características que se derivan de tal concepto:

**Figura 1. Elementos clave de la Educación para la Ciudadanía Global.**

| | |
|---|---|
| Ciudadanía local y global | Ciudadanía en el centro: activa en lo local y lo global |
| Gobernanza democrática y profundización de la democracia | Construcción de sociedad civil, participación en las decisiones políticas, generación de espacios democráticos, enfoque de derechos |
| Género e interculturalidad | Perspectiva de género y dimensión intercultural |
| Sostenibilidad e interdependencia | Importancia de la relación entre el medio físico y humano; diversidad de modelos de desarrollo; interdependencia económica, social, cultural, política, etc. |
| Concienciación | Perspectiva crítica; proceso de socialización crítica que permite tomar conciencia de la realidad y de las capacidades individuales y colectivas para actuar sobre la misma |

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, este estudio se basó en analizar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), así los currículos de enseñanzas de régimen general no universitarias desde la perspectiva de Educación para la Ciudadanía Mundial.

## 2. Método

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó un modelo de investigación enmarcado en el paradigma cualitativo. Se realizó un análisis de contenido de los fines establecidos en la legislación educativa actual (LOMCE) y de los currículos de enseñanzas no universitaria. Los currículos oficiales están integrados por una serie de elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas: los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. Concretamente, en este estudio se analizaron los objetivos generales de etapa de los currículos de las enseñanzas de régimen general no universitarias:

- Real Decreto1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan

> sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En la revisión del marco teórico se encontraron precedentes relativos a categorías base o unidades de análisis en el ámbito estudiado y, por consiguiente, con posibilidad de ser transferidas a este estudio. Concretamente, se partió de los elementos clave o de las características de la Educación para la Ciudadanía Mundial propuestas por Boni (2014): 1) la idea de ciudadanía como ejercicio de derechos y como práctica ciudadana a nivel local, nacional y global; 2) la profundización de la democracia que nos remite a la importancia de una sociedad civil fuerte, la co-gobernanza y el trabajo con las instituciones y la calidad de la deliberación pública; 3) la equidad de género y la dimensión intercultural; 4) la sostenibilidad y la interdependencia y 5) el proceso de socialización crítica y "concientizadora". Por tanto, el análisis cualitativo estuvo guiado por una estrategia analítica deductiva.

En este sentido, se tuvieron en cuenta la caracterización propuesta por Boni (2014) con el objeto de proporcionar los criterios clave para el análisis legislativo. Posteriormente, se analizaron tales criterios en la legislación educativa vigente (LOMCE) y, se comprobaron si tales criterios se reproducen en los objetivos de los currículos de enseñanzas de régimen general no universitarias.

El programa informático utilizado para realizar el análisis fue MAXQDA 12 (www.maxqda.com), seleccionado por la disponibilidad de herramientas de apoyo al análisis cualitativo y de métodos mixtos.

## 3. Resultados

A partir de 2013, con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se vuelve a un modelo educativo segregador y elitista del saber, lejos de la visión de la Educación para la Ciudadanía Mundial. El indicador de calidad educativa de referencia no es otro que los resultados académicos del alumnado, dejando de lado la igualdad de oportunidades y la atención educativa a la diversidad de manera inclusiva. Igualmente, se emplea una visión muy reduccionista de la educación al centrarse de manera prioritaria en la atención a la formación del alumnado para la empleabilidad y el mercado laboral, como así aparece reflejado en la ley:

> "El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor" (pp. 97858).

> "La principal diferencia del sistema educativo español con los de nuestro entorno radica en el número especialmente bajo de alumnos y alumnas que transitan por nuestra Formación Profesional. Esta situación incide inevitablemente en la empleabilidad y en la competitividad de nuestra economía, limitando las opciones vitales de muchos jóvenes." (pp. 97865).

> "La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país" (pp. 97862).

Por otra parte, se deduce del análisis de los objetivos generales de los currículos de las enseñanzas de régimen general no universitarias la escasa presencia de elementos clave de Educación para la Ciudadanía Mundial ($N_{EI}$ = 2; $N_{EP}$ = 7; $N_{ESO}$ = 6; $N_{BACHILLERATO}$ = 5; $N_{FP}$ = 2). Existe un mayor número de objetivos vinculados a la creación de una conciencia crítica de la realidad y de las actuaciones individuales y colectivas en la sociedad (N = 9), como el objetivo establecido en el currículo de Educación Primaria: "m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas". También existe una mayor presencia de la perspectiva de género y la intercultural en los objetivos (N = 6), como es el caso del objetivo establecido en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria: "c) valorar y respetar las diferencias de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer". Por el contrato, se requiere de objetivos vinculados a los desafíos de la ciudadanía a nivel local y global (N = 0), así como a la sostenibilidad e interdependencia.

# 4. Conclusiones

Este estudio es una primera aproximación al diagnóstico exploratorio de la Educación para una Ciudadanía Mundial en la legislación educativa actual. A partir de los elementos analizados, se puede concluir que la visión de la LOMCE es contraria a la del concepto de Educación para la Ciudadanía Mundial, ya que apuesta por una idea de educación instrumental centrada en la mejora de las puntuaciones en evaluaciones externas como el Informe PISA (establecido por el Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), prioriza perfiles formativos acordes con las exigencias de mercado, y se encuentra insertada en el marco de la competitividad. No enfatiza la promoción de una educación que enseñe al alumnado a comprender los desafíos sociales y a elaborar respuestas creativas y efectivas, ni el fomento de valores y actitudes que promueva la igualdad de género, la diversidad o la protección del medio ambiente, entre otros. En definitiva, no presta especial atención a las competencias sociales y cívicas que promueven una ciudadanía activa y responsable y que contribuyen a los principios de justicia y cohesión social.

Uno de los obstáculos que dificulta el fomento de la conciencia de ser ciudadano del mundo es precisamente el legado del actual sistema educativo, basado en una enseñanza tradicional donde lo fundamental es que el alumnado adquiera en mayor medida las competencias cognoscitivas y apruebe exámenes. En ese sentido, los planes de estudios y los materiales didácticos se encuentran anticuados. Hasta ahora no ha ocupado un lu-

gar central la promoción del respeto y la responsabilidad entre culturas y regiones para afrontar desafíos sociales a nivel mundial. Del mismo modo, rara vez se elaboran planes de estudio mediante un proceso de colaboración con grupos excluidos socialmente.

Por tanto, el sistema educativo debe enfrentarse a un reto más complejo como es crear ciudadanos del mundo, para el que es necesario cambios curriculares y organizativos en la educación que preparen al alumnado para la vida y no solo para exámenes. Si se quiere transformar la manera en la que el alumnado aprende, es imprescindible impulsar reformas en la formación docente inicial y permanente que permitan impulsar ciertos cambios en sus prácticas educativas. Igualmente, se debe empoderar la educación en valores relativos al respeto, la paz, la diversidad, la justicia, y, en definitiva, a los derechos humanos. Por otro lardo, debe existir un liderazgo fuerte en materia de ciudadanía mundial en los centros educativos.

Un análisis más en profundidad permitiría comparar la política educativa estatal con las prácticas de las instituciones educativas, así como comprobar si los patrones encontrados a nivel estatal se reproducen en los ámbitos autonómicos.

## 5. Referencias

Agudo, G. (2011). *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Guía para su integración en centros educativos*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y AECID. Recuperado de: http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2011/11/publicacion-EpDCG_vFinal.pdf

Battistoni, R.M., Longo, N.V. & Kauamamdjan's, R.S. (2009). International Service-Learning: Study Abroad and Global Citizenship Development in a Post-Disaster Locale. *Journal of Higher Education Outreach & Engagement, 13* (2), 89–108.

Boni Aristizábal, A. (2005). *La Educación para el Desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

Boni Aristizábal, A. (2014). Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso español. *Sinergias, 1*, 101-115.

Curtis, W., Ward, S., Sharp, J. y Hankin, L. (2014). *Education Studies: An Issue Based Approach*. London: SAGE.

Davies, I., & Pike, G. (2009). Global Citizenship Education: challenges and possibilities. In R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: higher education and the quest for global citizenship* (pp. 61-78). New York and Abingdon: Routledge and the Association of American Colleges and Universities.

Diario Oficial de la Unión Europea. (2015). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2015_417_R_0004&from=ES

Evans, M., Ingram, L., MacDonald, A. & Weber, N. (2009). Mapping the "global dimension" of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice and context. *Citizenship Teaching and Learning, 5* (2), 17-34.

Hanson, L. (2008). Global Citizenship, Global Health, and the Internationalization of Curriculum. A Study of Transformative Potential. *Journal of Studies in International Education, 14* (1), 70-88.

Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education, 35* (2), 177-194.

Israel, R., Miller, V. & Reed, S. (2011). Global Citizenship Education. In E. L. Brown and P. E. Gibbons, *Ethnicity and Race: Creating Educational Opportunities Around the Globe*, (pp. 309–321). North Carolina: Information Age.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 9 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858- 97921.

Lim, C. P. (2007). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning Mathematics, English and Science as a global citizen. *Computers & Education, 51* (3), 1073-1093.

Organización de las Naciones Unidas. (2012). *La educación ante todo. Una iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas*. New York: ONU. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/Education_First_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Estrategia a Plazo Medio 2014-2021*. París: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Estrategia a plazo medio 2014-2021. Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.* Hamburgo: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231112s.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.* París: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf

Parlamento Europeo. (2012). *Declaración escrita sobre educación y ciudadanía global en materia de desarrollo*. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+WDECL+P7-DCL-2012-0007+0+DOC+PDF+V0//ES

Peters, M., Britton, A. & Blee, H. (2008). *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.

Pigozzi, M. (2006). A UNESCO view of global citizenship education. *Educational Review, 58* (1), 1-4.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 45-67.

Real Decreto1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2006, núm. 4, pp. 474-482.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 28 de febrero de 2014, núm. 52, pp. 19349- 19420.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 26 de diciembre de 2014, núm.

Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 28 de febrero de 2014, núm. 3, pp. 169- 546.

Stromquist, N. (2009). Theorizing Global Citizenship: Discourses, Challenges, and Implications for Education. *Interamerican Journal of Education for Democracy, 2* (1), 6-25.

# Implicaciones del modelo español de dirección escolar en el desarrollo del liderazgo pedagógico. Un estudio en centros de educación secundaria de Andalucía

Maximiliano Ritacco Real[1]
*Universidad de Granada*

**Resumen**

El desarrollo de un liderazgo pedagógico de la dirección escolar es un factor clave para la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. Para ello, los directivos escolares requieren de un grado de autonomía –real- en la gestión de "lo pedagógico" en sus centros. No obstante, en España, el ejercicio del liderazgo no implica el desarrollo pleno de su dimensión pedagógica. La complejidad y la inercia tradicionalista de la cultura escolar de los centros inciden de forma negativa en estas cuestiones. De corte cualitativo e interpretativo, el estudio ha indagado en las perspectivas y valoraciones de quince directores acerca del ejercicio de su liderazgo y de las posibilidades para desarrollar un liderazgo pedagógico. La aplicación de la técnica del análisis de contenido dio como resultado la consolidación de una serie de categorías emergentes que responden a una serie de capacidades del liderazgo pedagógico. De cara a la fase interpretativa, la organización emergente de sus sub-categorías y el establecimiento de un índice de frecuencia categorial (IFC), como ingrediente cuantitativo, permitieron completar el grado de comprensión y especificación de la información.

*Palabras clave***:** liderazgo educativo; dirección escolar; organización escolar.

**Abstract**

The development of a pedagogical leadership of the school management is a key factor for the improvement of the learning results of the students. To this end, school managers require a degree of –real autonomy - in the management of "the pedagogical" in their schools. However, in Spain, the exercise of leadership does not imply the full development of its pedagogical dimension. The complexity and traditionalist cultural school inertia have a negative impact on these issues. Qualitative and interpretive, the study has investigated the perspectives of fifteen school principals about their leadership and the possibilities to develop pedagogical leadership. The application of the technique

1 ritacco@ugr.es

of content analysis resulted in the consolidation of a series of emerging categories that respond to a series of pedagogical leadership capacities. With regard to the interpretative phase, the emergent organization of its subcategories and the establishment of a categorical frequency index (CFI), as a quantitative ingredient, allowed to complete the degree of comprehension and specification of the information.

*Keywords*: pedagogical leadership; school management; school organization.

# 1. Introducción

El presente estudio aporta datos e información para la comprensión del desarrollo del *liderazgo pedagógico* en España. Así mismo, forma parte del proyecto de investigación titulado "Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria" (Ministerio de Ciencia y Tecnología – España). En esta línea, se integra en el marco de la "Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa" (RILME) y en el *Strand 1-"Successful school principals"* que propone el *International Successful School Principalship Proyect (ISSPP)*. Bajo este marco, se consideran necesarias investigaciones que recojan las perspectivas y valoraciones en primera persona de aquellos sujetos que construyen los espacios y contextos referidos a la dirección escolar. Así mismo, el esbozo de sus vivencias, ayudará a entender los procesos que intervienen en el desarrollo del liderazgo pedagógico en la dirección escolar en España.

# 2. Marco teórico

## *a. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar*

En referencia a la dirección escolar, un cúmulo de aportes investigativos son incisivos al momento de afirmar la existencia de un tipo de *liderazgo con capacidad de mejorar la escuela* siempre y cuando se -incremente el desarrollo educativo de todo el alumnado- (Ko, Hallinger, & Walker, 2015).

Desde esta perspectiva, si bien el director es el "agente formal" que debe promover tal *capacidad de mejora*, el liderazgo escolar no depende exclusivamente de su figura. Bajo un enfoque organizacional, se hace indispensable la presencia de una estructura de responsabilidad compartida, colaborativa y cooperativa que impulse un liderazgo acorde con las necesidades sociales, educativas, profesionales, etc., que impone la compleja posmodernidad actual (Thoonen, Steegers, Oort, & Peetsma, 2012). En estos términos, a lo largo de las últimas dos décadas, se viene fortaleciendo la idea de un *liderazgo pedagógico* que alcanza el "éxito" en la medida que el alumnado evidencia una mejora en su desarrollo educativo (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014). Centrando su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la concepción teórica del *liderazgo pedagógico* refleja, en la práctica, el ejercicio de un conjunto de *capacidades* que abarcan las dimensiones del desempeño de la dirección en los centros escolares. Dentro de estos parámetros hemos considerado el aporte de Anderson (2010) el cual propone una categorización ciertamente pormenorizada de las *capacidades del liderazgo pedagógico* (Tabla 1):

**Tabla 1. Capacidades del liderazgo pedagógico para la mejora escolar.**

| | |
|---|---|
| Gestión del personal | Establecer directrices comunes<br>Establecer niveles de exigencia<br>Estimular el compromiso<br>Ruptura de inercias y establecimiento de cambios<br>Resolución de conflictos |
| Procesos pedagógicos | Intervención en la programaciones didácticas<br>Incentivar el trabajo por competencias del alumnado<br>Establecer estrategias de enseñanza conjuntas con el profesorado |
| Curricular | Adaptar el currículum<br>Desarrollo del currículum en el aula |
| Desarrollo de la organización | Crear un ambiente colaborativo<br>Establecer procesos de autoevaluación del profesorado<br>Incentivar el desarrollo profesional del profesorado<br>Potenciar la formación del profesorado |
| Materializar la mejora | Desarrollar el Proyecto de centro y dirección<br>Establecer compromisos con el profesorado<br>Desarrollar la innovación<br>Ejercer influencia en el desarrollo educativo |

Elaboración propia a partir de Anderson (2010).

Como se observa, las *capacidades del liderazgo pedagógico* abarcan un rango amplio de dimensiones referentes al funcionamiento del centro educativo. Así pues, frente a dinámicas de antaño, se comprende que el ejercicio del *liderazgo pedagógico* supera la inercia "top-down" que sitúa a la Administración educativa en el eje del control y la regulación de la dirección escolar (Bolívar, 2010). Sin duda, estos procesos, han conducido a proformar una función directiva ciertamente burocrática y administrativista (Viñao, 2004).

Más en sintonía con los tiempos que corren (demandas sociales, profesionales, económicas, etc.), el *liderazgo pedagógico* propone un proyecto de trabajo compartido en pos de elevar el nivel de compromiso pedagógico e implicación del personal (Ritacco & Amores, 2017). Para ello, se integran prácticas que buscan distribuir el liderazgo y, en consecuencia, dinamizar la institución educativa. Se trata de procesos organizacionales que empoderan modos de trabajo conjunto que marcan una diferencia en la calidad educativa (Sammons et. al, 2014).

Siguiendo a Bolívar y Murillo (2013), el *liderazgo pedagógico* se encuentra en consonancia con un marco de trabajo que responda al *modelo pos-burocrático de dirección escolar*. Es decir, parámetros de descentralización (y desregulación) que impliquen a la dirección escolar como un agente de cambio.

De esta forma, se incardina la concepción de "escuela como unidad básica de mejora" (Bolívar, 2000; Ritacco, Moral & Amores, 2015), con un equipo directivo capacitado por medio de un liderazgo pedagógico (distribuido, democrático) y que se erige como responsable del incremento del desarrollo educativo del alumnado.

No obstante, no podemos hacer caso omiso a la "potestad pedagógica" que supone ejercer el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010; Thoonen et. al, 2012). Bajo este prisma,

el alcance debe llegar a niveles de asesoramiento (al profesorado) que impregnen los procesos de enseñanza del aula. Se comprende pues, que directa (o indirectamente) un líder pedagógico debe incidir tanto en las competencias pedagógicas del profesorado (autoevaluación, formación, desarrollo profesional, etc.), así como, en ciertos aspectos que implican los procesos de enseñanza (competencias, estrategias metodológicas, programaciones de aula, etc.).

## *b. Liderazgo pedagógico y dirección escolar en España*

En el contexto español el desarrollo del *liderazgo pedagógico* es una cuenta pendiente. La larga, y todavía latente, transición del modelo *administrativista-burocrático* hacia el *posburocrático,* convierten al "caso español" en un "híbrido" resultante de sucesivos solapamientos y reformas legislativas (organizativas, estructurales, etc.) que nunca llegaron, en calidad y sentido, a materializarse en la práctica.

Por esta cuestión, mayormente, es generalizado el debate acerca de ciertos *aspectos* que, a día de hoy, no encuentran una coherencia lógica con el modelo que se pretende adoptar. Entre ellos: a) la dicotomía de los "directores son profesores"; b) el itinerario transeúnte en el cargo (ida y vuelta, docente-director-docente); c) el ejercicio limitado por el tiempo (períodos de cuatro años); d) la falta de autonomía en decisiones sobre la enseñanza y currículum; etc.

La "inestabilidad" que aportan estos hechos tienen un impacto innegable en el desarrollo educativo del alumnado (Bolívar, 2000).Ello ha motivado desde el ámbito académico-investigativo, propuestas de mejora en orden de reconfigurar el planteamiento de la función directiva y el status de la dirección escolar en España (Moral y Amores, 2014). Entre otras consideraciones: a) empoderar la capacidad de intervención pedagógica hacia metodologías y procesos de enseñanza eficaces; b) otorgar mayores apoyos y recursos suplementarios; c) elevar la profesionalización y formación específica; d) aumentar la potestad disciplinaria -autoridad formal-; [y] d) lograr una mayor capacidad en la gestión del personal.

Al momento de materializar estas cuestiones en la práctica, no tardaron en identificarse una serie de resistencias (Ritacco y Bolívar, 2016). Desde un punto de vista estructural, se constata que las inercias tradicionalistas de la cultura escolar enlentecen o impiden el avance hacia el cambio y la mejora. La escena rígida y fragmentada de la organización escolar reduce el margen de maniobra de los directivos hacia el aislamiento en pos del cumplimiento, mayormente, de tareas administrativas y burocráticas (Moral y Amores, 2014).

No menos importante es la resistencia docente a la supervisión de sus funciones (Beltrán, Bolívar, Rodríguez Conde, Rodríguez Diéguez, Sánchez, 2004), sumado a la cuestión de la autoridad formal y/o moral de los directores (Ritacco, Amores, y Moral, 2015). En este marco, la ausencia de una regulación normativa que empodere en la toma de decisiones acerca de aspectos pedagógicos o de innovación educativa, centran los canales de acción en la necesidad del apoyo del claustro (profesorado, padres, administración).

# 3. Metodología

Nos inscribimos dentro del *paradigma interpretativo* de investigación dado que buscamos entender la tarea directiva como el resultado de una acción y una realidad netamente social e inseparable de los propios sujetos intervinientes, de sus expectativas, intenciones y sistemas de valores (Popkewitz, 1988). Dicha construcción (social) se apoya en que los significados compartidos (comunicación e interacción) hacen trascender las subjetividades de los individuos por encima de la neutralidad y la objetividad de las leyes universales. Por ello, a partir de la comprensión de los hechos es posible hacer hincapié en la naturaleza de un *enfoque cualitativo* de investigación (Weiss, 2017). En sintonía, nuestra principal finalidad metodológica es comprender la realidad social y educativa a través del análisis del discurso y de las percepciones de los sujetos participantes, es decir, interpretar la labor directiva como presupuesto de una teoría construida (Vallés, 2009). Por ello, nos hemos apoyado en los principios de la inducción para diseñar un proceso de investigación (Flick, 2007) en correspondencia con la perspectiva de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Dentro de este marco consolidamos una *perspectiva biográfico-narrativa* sostenida por las creencias, ideas y visiones de los sujetos implicados (Bolívar, 2014).

El estudio se llevó a cabo centrando nuestra atención en Institutos de Educación secundaria financiados con fondos públicos de la provincia de Granada (Andalucía). Así mismo, tanto el enfoque interpretativo, como el corte cualitativo de investigación ayudaron a configurar un diseño de trabajo que respondió al contenido testimonial y discursivo de las fuentes de datos (biográfico-narrativo). En sintonía, se consolida la idea de aplicar la técnica del *análisis de contenido* como base para la reducción y estructuración de la información y su posterior ensamblaje con la teoría fundamentada (Smith, Flower, y Larkin, 2009; Ávila de Lima, 2013).

## *2.1. La muestra de informantes y centros educativos*

Para conformar la muestra del estudio se seleccionaron 15 *centros* de educación secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía (España) considerando: a) que estén *financiados* con fondos públicos; b) su índice socio-económico y cultural –ISEC[2]- (cinco ISEC alto -C1 al C5-, cinco ISEC medio –C6 al C10- y cinco ISEC bajo -C11 al C15-); [y] c) la *oferta educativa de los centros* (planes y programas).

En referencia a los criterios que perfilarían a los *sujetos* informantes, al respecto: a) que hayan ocupado, al menos, un período completo en el *cargo* directivo (cuatro años); b) que

2 Elaborado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa e integrado en el diseño de Pruebas de Evaluación y Diagnóstico (LOE, 2006), el índice socioeconómico y cultural (ISEC) presta atención a tres elementos clave: a) los ingresos económicos –recursos de hogar; b) el nivel educativo de los padres; [y] c) ocupación. En el presente estudio el ISEC también fue valorado como un elemento significativo de interpretación y valoración de los resultados.

puedan brindar una mirada *procesual* y *cronológica* de su experiencia en la dirección; c) que posean una *trayectoria de innovación* en la función directiva; [y] d) que hayan formado parte de *procesos de mejora educativa*.

### *2.2. Instrumentos de recogida de información*

Con la intención de obtener una descripción clara de los contextos y situaciones, se realizaron 15 entrevistas biográficas en profundidad, no estructuradas (Vallés, 2009). A su vez, acorde con los objetivos propuestos se diseñó un guión de entrevista estructurado en los siguientes ámbitos: a) el desarrollo del *liderazgo escolar* (funciones, tareas, intervención); b) el desarrollo *del liderazgo pedagógico* y sus capacidades (labor pedagógica y transformacional); [y] c) el impacto de su tarea directiva en los *resultados de aprendizaje del alumnado*.

### *2.3. Proceso de análisis y estructuración de los datos*

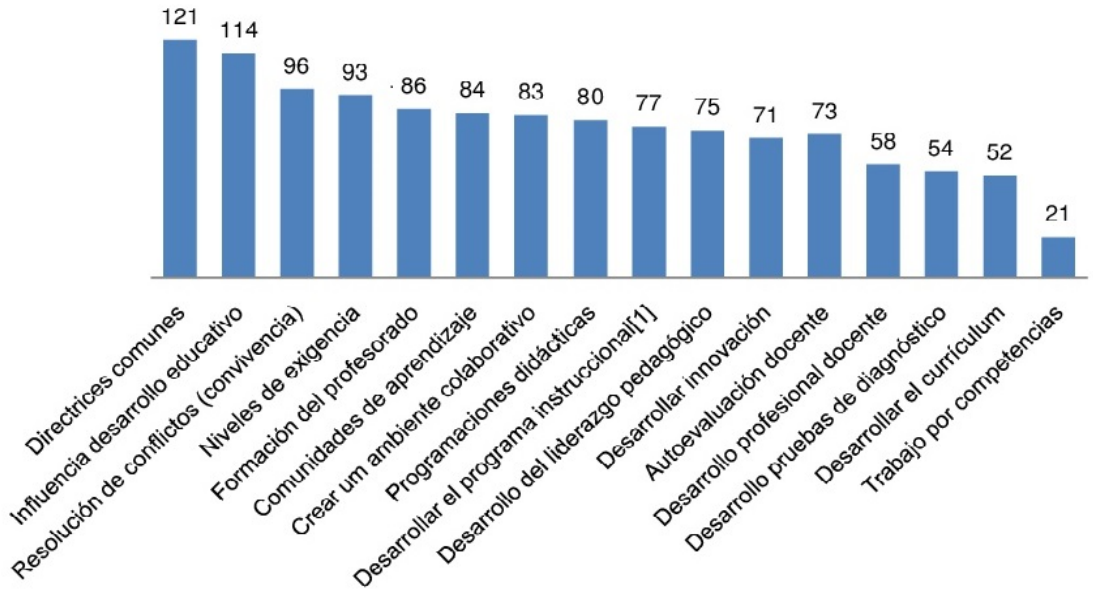
La reducción y categorización de los datos (tabla 3) se realizó por medio de la aplicación de la técnica del *análisis de contenido.* En su primera fase de análisis, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y la información recogida permitieron la identificación progresiva, en el texto, de *unidades de registro* (UR). La segunda fase, se identificó por el "1er vuelco" de las UR. Extraídas de las fuentes de información fueron organizadas en una serie de *categorías* que atendieron a similitudes, asociaciones y representaciones fundamentadas por la profundización teórica de las temáticas investigadas. En este punto, las unidades de registro cambian su nomenclatura a *unidades de análisis* (UA) o *indicadores* (I). Dado el bajo nivel de concreción de las *categorías* emergentes, se avanza hacia una tercera fase de la estructuración de los datos. En sintonía, aumentando el nivel de especificación, se realizó un análisis de las categorías que finaliza en un "2do vuelco" de las UA y la consecuente reorganización de sus *sub-categorías*. Una cuarta fase (final), se caracterizó por asignar un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada *categoría* y *sub-categoría*. El IFC se define por el recuento de indicadores (I). Cabe aclarar que desde una perspectiva interpretativa el IFC no es estadístico, sino aproximativo ya que representa el peso significativo de la información contenida en las UA o I. En este estudio, el IFC será porcentual, dado que facilita una interpretación proporcional en función del IFC total de las categorías superiores.

## 3. Resultados

### *3.1. Grado de presencia en el discurso de los rasgos de liderazgo pedagógico (LP)*

Como punto de partida, los resultados del proceso de análisis de la información se organizan en función del IFC-RT (Referencias totales). En el siguiente gráfico (1) es posible observar la presencia de los indicadores (I) identificados en el discurso y categorizados en las capacidades del Liderazgo pedagógico.

**Gráfico 1. Índice de frecuencia categorial (IFC) por capacidad de liderazgo pedagógico[3].**




Elaboración propia.

Un análisis numérico y global del gráfico (1) destaca que en 9 de 16 casos (capacidades) el IFC se ubica por encima de la media (Rt = 1238 / 16 = 77.3). Si a ello sumamos que en 6 de las 7 capacidades restantes el IFC no es menor a 52 IFC, podríamos afirmar que existe una distribución (*referencias* por capacidades) ciertamente equitativa y homogénea de la información.

De este modo, con una *alta frecuencia* de aparición en el discurso, se consolidan: *establecer directrices comunes* (121 IFC); *influencia en el desarrollo educativo* (114 IFC), *resolución de conflictos* (96 IFC); [y] *fijar niveles de exigencia* (93 IFC). Al respecto, se puede estar dando cuenta de un perfil de dirección que prima su capacidad para establecer directrices comunes a todo el personal en pos de influir en el desarrollo de la educación, la resolución de conflictos y el aumento de los niveles de exigencia. Mientras que minimiza el impacto de otras capacidades como: *trabajo por competencias* (la menos referenciada, sólo 21 IFC); *desarrollo profesional* (58 IFC); del *currículum* (52 IFC); [y] de las *pruebas diagnósticas* (54 IFC). Encontrándose el resto en un rango medio de frecuencia.

En el próximo apartado, se contará con las voces de los sujetos entrevistados dando paso a la construcción de un discurso emergente o teoría fundamentada.

3 Programa instruccional se refiere a: Desarrollo del Proyecto educativo de Centro (PEC) y Proyecto de Dirección (PD). Ambos debidamente aprobados por el Consejo Escolar (Profesorado, representantes de padres, administración y alumnado)

# 4. Teoría fundamentada

## *4.1. Del análisis categorial de los resultados a la teoría fundamentada*

En este apartado damos paso a la teoría fundamenta que otorga sentido a los resultados del estudio (Smith, Flower y Larkin, 2009). Al respecto, ciertas "regularidades", acerca del desarrollo del liderazgo pedagógico en la dirección escolar en España, serán expuestas de forma vincular y consecutiva.

Así pues, el constructo narrativo encuentra coincidencias en el *tenor negativo* del discurso en dos capacidades del liderazgo pedagógico pertenecientes a la dimensión -*desarrollar al profesorado y la organización*- (tabla 1- Anderson, 2010). En sintonía, los directivos hacen mención a una serie de limitaciones al intentar incentivar la *autoevaluación pedagógica del profesorado*:

> *"La autoevaluación en el profesorado ha sido muy regular entendida y resistida* (C4)[4] *[…] Algunos docentes piensan que tratamos de meternos en un terreno que no nos compete* (C10) *[…] Cuando los equipos técnicos plantearon la autoevaluación saltaron ampollas en el profesorado* (C14) *[…] La autoevaluación no está bien diseñada por la administración, además, no es lo normal, no se ve bien, y no se hace […] si yo ahora mismo se lo pido al profesorado la reacción va a ser mala."* (C8)

En la misma dimensión - *desarrollar al profesorado y la organización*-, se expresa lo que sucede cuando los directores y directoras tienen intención de motivar la *formación pedagógica del profesorado:*

> [Diseño del sistema de promoción] *la mayoría del profesorado pierde la motivación de formarse cuando consigue los puntos por formación y por concurso de traslados logran el destino deseado* (C15) [Diseño del sistema de formación] "*la formación requiere y exige tiempo extra y no hay ningún tipo de facilidad por parte de la administración* (C13) […] *que un profesor se forme en el CEP supone un trabajo en tiempo extra escolar que no está reconocido* (C12) […] *los cursos no son atractivos y no se les ve utilidad para que uno decida dedicarle un tiempo extra y no remunerado* (C.14) [implicación del profesorado – centro de formación del profesorado CEP] *he fallado en mi capacidad de incentivar la formación pedagógica del profesorado […] me he encontrado con mucha resistencia por parte del profesorado […] el grado de implicación es nulo y la oferta del CEP no es buena* (C3) *[…] los cursos de formación del CEP son un poco distantes de la práctica docente diaria* (C9) *[…] los profesores lo ven como algo alejado de la realidad."* (C10) [Cultura e inercia escolar] *el profesorado tiene muy poca tradición en esto de formarse y plantearse como es su práctica docente, su metodología* [falta de autoridad] *yo no tengo autoridad suficiente como para obligarlos."* (C4)

Emergen cuestiones coincidentes con datos de trabajos producto del Proyecto al que pertenece este estudio (Moral y Amores, 2014). Se denotan factores *estructurales* asociados a la Administración educativa, y *culturales*, vinculados a una inercia histórica de las dinámicas de los centros educativos que, en este caso, implican al profesorado y limitan el desarrollo de esta capacidad del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010).

4 Codificación de los centros: C1, C2, C3, C4 y C5 (ISEC alto); C6, C7, C8, C9 y C10 (ISEC medio); C11, C12, 13, 14, C15 (ISEC bajo).

Otra "regularidad" que refleja el constructo narrativo, es la orientación *negativa* del discurso en aquellas capacidades asociadas a la dimensión -*procesos pedagógicos*- (tabla 1, Anderson, 2010). En este sentido, a pesar de presentar el IFC más bajo (21 IFC), no menos importante es el contenido de la capacidad que hace mención a incentivar el trabajo por *competencias.* Al respecto, en un análisis crítico acerca de la implementación del enfoque de las competencias en el sistema educativo español, Bolívar y Pereyra (2006), ya adelantaban algunas de las dificultades (condicionamientos) evidenciados en los testimonios de los directivos entrevistados:

> [Administración - formación del profesorado] *"…la consejería no se ha preocupado en formar bien en competencias al profesorado* (C10) *[…] el profesorado no está preparado para trabajar con la enseñanza por competencias […] les falta la práctica […] la administración no se ha dedicado a formar al profesorado […] la formación ha sido muy teórica* (C11) *[…] El problema es que el currículum va por competencias y nosotros debemos evaluar, programar y tener una metodología y objetivos basados en las competencias […] para que eso sea así, a la gente hay que formarla."* (C4) [Implicación-disponibilidad del profesorado] *no hay esa disposición ni el tiempo suficiente como para poder evaluar y trabajar por competencias […] no existe esa implicación que necesitamos."* (C15)

Dentro de la misma dimensión, con un rango medio de IFC (80), se suma el tenor *negativo* de la capacidad *programaciones didácticas*. Se observa consecuente de la anterior, aunque refleja la "in-capacidad" de los directivos escolares en el logro de una intervención (asesoramiento) real en los procesos pedagógicos del aula:

> *"…la programación a nivel de departamentos está hecha a nivel de competencias, luego en la práctica diaria el profesorado suele recurrir al libro de texto* (C12) *[…] las programaciones están generalmente basadas en contenidos, no en competencias […] si viene el inspector me dirá "estas programaciones no sirven" […] no puedo obligarle a la gente a que me hagan unas programaciones que no entienden."* (C11)

Ahora bien, los resultados reflejan que tres de las cuatro capacidades más referenciadas se centran en la dimensión del liderazgo pedagógico -*gestión del personal*- (Tabla 1, Anderson, 2010). Abarcan prácticas y tareas que actúan en la periferia del aula, apoyando la labor del profesorado e intentando mantener (o generar) un clima de trabajo positivo. Dentro de este marco, se encuentra la capacidad más referenciada, establecer *directrices comunes* (121 IFC). Los entrevistados demuestran, por medio de un sentido *positivo* del discurso, el ser conscientes del valor que supone llegar a conquistar el sentido de un "proyecto compartido" (Hopkins, et al. 2014):

> [Liderazgo - niveles de motivación] "*debe haber iniciativa por parte del equipo directivo […] la motivación y el compromiso con la mejora del aprendizaje del alumnado es clave* (C.15) *[…] Empezamos con la idea de formar un equipo que lidere con labores distribuidas […] luego abordamos las líneas entre todos […] otra cuestión es contar con la ayuda de agentes externos, la familia, al ayuntamiento, instituciones, delegación, universidad, etc.* (C.11) *[…] hay que lograr ilusionar con las líneas del proyecto […] buscar apoyos de a poco e incursionar las ideas* (C.2) [Diseño de líneas compartidas] "*habrá una actitud positiva si las líneas están claras y fundamentadas […] debe ser una puesta en práctica factible y bien elaborada para el profesorado, es*

*decir, facilitarles ese trabajo."* (C.3)

En referencia a la *gestión del personal* otros contrastes son dignos de tenerse en cuenta. Nos referimos a los fragmentos vinculados a la capacidad *niveles de exigencia* (93 IFC). El sentido *negativo* del discurso (sobre todo en los centros de *ISEC alto y medio*) hacen alusión a resistencias ya conocidas en el marco de estudio de la dirección escolar en España (Bolívar, 2000; Viñao, 2004), sobre todo a aquellas que hacen mención a cómo la situación funcionarial del profesorado pone a prueba el grado de "autoridad" de los directivos escolares:

> *"…es una situación muy dura muy tensa porque al fin de cuentas se trata de exigir ya que en muchos casos el trabajo no ha dado los resultados esperados […] la gente es muy reacia a que le digan los niveles que hay que alcanzar, y como hacerlo, claro* (C.3) *[…] nos falta autoridad real para exigir […] es complicado y complejo y desde la dirección todavía no estamos en el momento oportuno como para poder exigir en profundidad* (C.4) *[…] para exigir al profesorado hay que tener en cuenta que son funcionarios, y por lo tanto, su trabajo y su plaza, es definitiva, hay que hacerlo con mucho cuidado, prudencia y muy despacio."* (C.8)

Asociado a la dificultad de los directivos escolares en España de ejercer una mejora en los resultados educativos, ya un informe del INCE[5] (Beltrán, et al. 2004) refería a estas cuestiones, y en concreto, a la preocupación (y dificultad) de los directivos escolares por el incremento de resultados, así como, la complejidad a la hora de estimular el "compromiso profesional del profesorado".

En sintonía, la "*resolución de conflictos*" (96 IFC) se convierte en una de las capacidades que caracteriza el desempeño de las funciones directivas (Ritacco; Moral & Amores). Se manifiesta en clave de un conjunto de actuaciones que ocupan gran parte de la agenda diaria, cuya intención es favorecer la construcción de un clima positivo de convivencia que sostenga el trabajo del profesorado:

> *"…mucho tiempo lo dedico a resolver problemas y conflictos y entiendo que es la única forma de mantener un buen clima de trabajo y convivencia así el profesorado se siente respaldado y el alumnado tiene muy claro dónde están las líneas rojas* (C.13) *[…] las intervenciones deben ser inmediatas, proporcionadas y oportunas con un carácter educativo y en última instancia, sancionador* (C.14) *[…] los directores, gran parte de nuestro tiempo, nos dedicamos a resolver conflictos […] el conflicto es inherente e inevitable y ofrece posibilidades de mejora y cambio educativo."* (C.15)

Finalmente, y de forma consecuente, se cierra el constructo narrativo con la dimensión *materializar la mejora* (Tabla 1, Anderson, 2010). Al respecto, la capacidad *influencia en el desarrollo educativo* (114 IFC) establece conexiones con capacidades anteriores. Dícese, la importancia de crear un clima de trabajo positivo, de buena convivencia en el centro y respaldando el trabajo del profesorado:

---

5 Nos referimos al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (España). En concreto al estudio "*Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos"*, iniciado a finales de 1999 cuya finalidad fue el *Diagnóstico de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.*

> *"Hay que establecer iniciativas que intenten mejorar los resultados […] promover el currículo y las relaciones personales mediante la convivencia* (C.14) *[…] Para que los profesores hagan un buen grupo de trabajo debo proporcionarles un buen clima de trabajo que luego se nota en la calidad con respecto a los resultados […] aportamos mucha tranquilidad a las clases y en el aula […] el nivel de convivencia estamos en un punto muy bueno que permitiría avanzar en los resultados de aprendizaje* (C.9) *[…] el director es quien está por detrás y el que pone la estructura* (C.7) *El equipo directivo colabora en la mejora del aprendizaje desde la convivencia* (C3)."

Como es posible observar, es evidente que no se hace mención a posibles iniciativas de intervención pedagógica (o asesoramiento en los procesos de enseñanza aprendizaje del aula) como medio para la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2010). Aspecto que continúa siendo una cuenta pendiente para el desarrollo de un *liderazgo pedagógico* de la dirección escolar en España (Moral y Amores, 2014; Ritacco, Amores, y Moral, 2015).

# 5. Conclusiones

Una serie de presupuestos teóricos han ido acompañando nuestro planteamiento. Entre ellos, subrayamos que no es posible concebir un enfoque de dirección escolar eficaz si no se alcanza la mejora de la escuela y del aprendizaje de todo el alumnado. Integrado en esta clave, afirmamos que el director es capaz de ejercer una influencia positiva en los procesos de enseñanza por medio del desempeño de un *liderazgo pedagógico* que se evidencia en un conjunto de capacidades.

Al respecto, el peso de los resultados del estudio advierten de la preocupación general de los directivos escolares por establecer *directrices comunes* al personal del centro. De forma general, establecer directrices en lo *pedagógico* se manifiesta como una dificultad. Dícese, intervenir en las *programaciones didácticas;* hacer cumplir el *programa instruccional;* los *procesos de autoevaluación;* el trabajo por *competencias;* incentivar la *formación pedagógica del profesorado,* etc., están seriamente sesgadas por la cultura escolar y la inercia histórica que todavía está inscrita en la vida de los centros educativos españoles (Viñao, 2004).

Por otro lado, es menester tener en consideración ciertos *factores estructurales* resistentes al ejercicio de unas u otras capacidades del liderazgo pedagógico. Vinculados a un marco de responsabilidad que atañe a la Administración educativa, queremos ser claros en afirmar que dicha cuestión no pretende, ni debe, justificar la falta de responsabilidad pedagógica del profesorado ante la mejora de su competencia profesional.

En relación, los directivos señalan a la *resolución de conflictos* como la forma de establecer una *influencia positiva en el desarrollo educativo* del alumnado. Crear un clima positivo de trabajo apoyando desde la "periferia del aula" a los docentes, podría ser entendido como una de las consecuencias derivadas de sus limitaciones en el desempeño de aquellas capacidades que suponen algún tipo de intervención pedagógica.

En consonancia, el modelo español de dirección escolar merece ser analizado desde la complejidad que supone poner en práctica el liderazgo pedagógico en los centros educa-

tivos. Factores estructurales y culturales que fueron identificados en trabajos anteriores como *arquitecturas resistentes* al despliegue de un *liderazgo para la mejora escolar* (Ritacco y Amores, 2017), siguen persistiendo detrás de la práctica directiva en el ámbito escolar español.

Se hace evidente que establecer dinámicas o mecanismos de supervisión pedagógica es susceptible de generar tensiones con el profesorado. Supone un proceso que posiciona al director o directora en un nivel intermedio entre las demandas de la administración y las negociaciones con el profesorado (Viñao, 2004). Por ello, en esos momentos, ejercer la "autoridad formal", ya sea por reticencia al conflicto, o escaso respaldo (normativo) de la administración educativa, no parece la opción más acertada.

Se trata, en consecuencia, de observar cómo se va pro-formando el perfil de director/ra escolar en el contexto español. Dícese, un coordinador que organiza los recursos humanos, un mediador de conflictos, un agente para la cohesión y el logro de una buena convivencia (clima de trabajo positivo), etc. Dichos atributos dan como resultado un desempeño condicionado por los factores y resistencias culturales y estructurales ya citados.

Por todo lo expuesto, si nos situamos desde una perspectiva organizacional de la escuela y pretendemos entenderla como una unidad básica de mejora, debemos asociar a la dirección escolar con los ejes transversales que soportan y empoderan el ejercicio un liderazgo pedagógico que se expresa por medio de sus capacidades. No obstante, para su desarrollo óptimo, se hace necesario un marco de acción que de forma horizontal (centro educativo) y vertical (administración educativa) le permita un cierto margen de autonomía en sus actuaciones y no le ofrezca resistencias (Bolívar, López-Yáñez, y Murillo, 2013).

Desde esta perspectiva, uno de los retos del modelo español será crear unos patrones de gestión y regulación que repercutan positivamente en el fortalecimiento de la dirección pedagógica como un elemento clave para la mejora de la organización, del profesorado y del aprendizaje.

## 6. Referencias bibliográficas

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas, 9*(2), 34-52.

Ávila de Lima, J. (2013). *Por uma Analise de Conteudo Mais Fiavel*. Revista portuguesa de pedagogia, n. 47, p. 7-29.

Beltrán, R., Bolívar, A, Rodríguez Conde, M., Rodríguez Diéguez, J. y Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Enseñanza, 22, 35-76.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación,* 5(julio-diciembre 2010). Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/magis/

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Voces y contextos. Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Vol. 19, núm. 62, pp. 711-734.

Bolívar, A., López-Yañez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, *14*, 15-60.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement,25*, 257–281.10.1080/09243453.2014.885452

Ko, J., Hallinger, P., & Walker, A. (2015). Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 26*, 215–239.10.1080/09243453.2014.882848

Moral Santaella, C. y Amores Fernández, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Secundaria. *Bordón*, *66*(2), 121-138.

Popkewitz, T. (1988). Paradigmas e Ideología en la Investigación Educativa. Madrid, Mondadori.

Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016).Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 24 (119).

Ritacco, M; Amores; F. y Moral; C. (2015). El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, n. 8, p. 1-20.

Ritacco, M. y Amores, F. (2017). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: Un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Educação e Pesquisa, 43, 2 (1-18)

Sammons, P., Davis, S., Day, C., & Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership. *Journal of Educational Administration, 52*, 565–589.10.1108/JEA-10-2013-0121

Smith, J.A., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Londres: Sage.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.

Thoonen, E., Steegers, P., Oort, F., & Peetsma, T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement, 23*, 441–460.10.1080/09243453.2012.678867

Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid. CIS.

Viñao, A. (2004). La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural, *Educação*, *2* (53), pp. 367 – 415.

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa.*, Vol. 22, núm. 73, pp. 637-654.

# Variables explicativas de la satisfacción laboral docente desde la teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera

Claudia Gómez García[1], María de las Mercedes Inda Caro
*Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado, Oviedo (33005), España*

**Resumen**

El derecho a una educación de calidad ha de estar garantizado para todos los alumnos y alumnas de este país. Un pilar fundamental a la hora de alcanzar estos niveles de calidad lo constituyen nuestros recursos humanos, es decir, los docentes de nuestro país. Son muchos los estudios que concluyen advirtiendo la alta presencia de síndrome de Burnout entre nuestros profesores y los bajos niveles de satisfacción laboral dentro de este colectivo. La satisfacción laboral de los docentes constituye una temática merecedora de atención e investigación debido a multitud de factores que en este documento se analizan. Esta multiplicidad de factores ha dado lugar a numerosas investigaciones desde orientaciones metodológicas y teóricas en las últimas décadas. De estos estudios surgen modelos que definen y entienden la satisfacción laboral de distinto modo. Cada uno de estos modelos incluye una serie de constructos que explican la satisfacción laboral incluyendo para ello diferentes variables o factores. Uno de los modelos que en los últimos años ha generado mejores resultados predictivos de satisfacción laboral docente es el propuesto desde la Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera por el profesor Lent (Duffy & Lent, 2009). Este modelo entiende que la satisfacción laboral está determinada por 5 variables: personalidad, comportamiento dirigido hacia las metas laborales, creencias de autoeficacia, apoyos y barreras contextuales y condiciones laborales. El objetivo principal de esta comunicación es describir las variables que confluyen en el modelo para explicar la satisfacción laboral docente. El estudio adopta la estrategia metodológica propia de una revisión de la literatura empírica generada sobre satisfacción laboral docente. Finalmente, se concluye con una discusión acerca de la idoneidad del modelo de satisfacción laboral docente analizado como modelo operativo a la hora de permitir la introducción de medidas en el contexto educativo en pro de la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje que en dicho contexto tienen lugar.

*Palabras clave: :* teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera; satisfacción laboral; profesorado secundaria; instrumentos de evaluación.

1 Autora para correspondencia: Claudia Gómez García
Correo electrónico: claudia.gomezgarcia11@gmail.com

**Abstract**

The right to a quality education must be guaranteed for all the students of this country. A fundamental pillar in reaching these levels of quality is our human resources, that is, the teachers of our country. Many studies conclude by noting the high presence of burnout syndrome among our teachers and the low levels of job satisfaction within this group. The work satisfaction of the teachers constitutes a subject deserving attention and investigation due to the multitude of factors that in this document are analysed. This multiplicity of factors has given rise to numerous investigations from methodological and theoretical orientations in the last decades. From these studies, models emerge that define and understand job satisfaction in a different way. Each of these models includes a series of constructs that explain job satisfaction by including different variables or factors. One of the models that in recent years has generated better predictive results of teacher job satisfaction is the one proposed from the Social Cognitive Career Theory by Professor Lent (Duffy & Lent, 2009). This model understands that job satisfaction is determined by 5 variables: personality, behaviour directed towards work goals, beliefs of self-efficacy, support and contextual barriers and working conditions. The main objective of this communication is to describe the variables that converge in the model to explain teacher job satisfaction. The study adopts the methodological strategy of a review of the empirical literature generated on teacher job satisfaction. Finally, we conclude with a discussion about the suitability of the teacher satisfaction model analysed as an operational model in order to allow the introduction of measures in the educational context in favour of improving the teaching-learning processes that in this context have place.

*Keywords:* Social Cognitive Career Theory, job satisfaction, secondary teachers, assessment instruments.

# 1. Introducción. Satisfacción laboral docente y calidad de la educación

La satisfacción laboral docente es un factor determinante en la calidad de la educación. Así, constituye una variable significativa merecedora de un profundo análisis. A continuación, se exponen las causas o factores que hacen de la satisfacción laboral docente una cuestión relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la calidad educativa.

En primer lugar, se ha de decir que el grado de satisfacción/insatisfacción laboral de los docentes influye notablemente en el aprendizaje y la formación de los alumnos (López, 2013, p.81) y en la calidad de los procesos educativos. Un profesor que no está satisfecho con su labor refleja esa actitud en el aula propiciando un ambiente que está lejos de ser el idóneo para que se produzca el aprendizaje.

En segundo lugar, no se ha de pasar por alto que la satisfacción laboral determina en gran medida el bienestar personal y el equilibrio emocional. López (2013, p.80) explica que los estudios de la satisfacción laboral son interesantes por doble motivo. Por un lado, resultan indicadores de calidad y por otro, tienen que ver con el bienestar personal, con el sentir y el disfrute para acudir con gusto al trabajo.

En tercer lugar, se ha de tener en cuenta que la docencia es una profesión compleja, repleta de contradicciones. El bajo prestigio social de los docentes es un factor determinante de la situación de crisis que atraviesa esta profesión. Esta baja consideración social hacia este colectivo puede explicarse con multitud de factores como la carencia de un estatus elevado a lo largo de la historia, la feminización y consecuente falta de competitividad y exigencia de la profesión, el papel intermediario de la misma, la aparente baja complejidad o la fuerte expansión de la demanda como consecuencia de los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas (Peña, 1993).

Pero no solo se puede hablar de malestar si se habla de la docencia. Tal y como expone Sánchez (2009) la profesión docente tiene dos caras, la de la desmotivación y la de la satisfacción. Por un lado, hay factores de tipo externo como la sobrecarga de trabajo, la excesiva burocratización o la falta de recursos, que generan insatisfacción y malestar entre el profesorado y, por otra parte, hay factores intrínsecos como la vocación, la contribución a la sociedad o el sentir que los alumnos aprenden, que generan mayor motivación y disfrute de la tarea docente, tratándose ésta pues de una profesión con doble perspectiva. Con respecto a esto último, cabe decir que con la llegada de la teoría motivación-higiene de Herzberg en 1959, se empieza a construir esta dicotomía que presenta por un lado los factores intrínsecos a la profesión como generantes de satisfacción y los aspectos extrínsecos a la misma como causantes de frustración e insatisfacción. Esta dicotomía es la que se ha mantenido en la mayoría de las investigaciones realizadas en torno a la satisfacción laboral docente.

Hasta aquí se han expuesto brevemente los principales motivos de la conveniencia de un estudio de la satisfacción laboral docente, así como su determinación en los niveles de calidad educativa. En lo siguiente, se exponen las características del modelo de satisfacción laboral propuesto desde la teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera, entendiendo este modelo como uno de los más idóneos y actuales en la determinación de la satisfacción laboral de los profesores.

## 2. Modelo de satisfacción laboral basado en la Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera

La teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera (Social Cognitive Career Theory, SCCT), basada en las teorías de Bandura y propuesta por Lent y colaboradores, se formula para tratar de explicar las elecciones, el rendimiento y el desarrollo de intereses académico profesionales de los estudiantes atendiendo a la relación que se produce entre distintas variables: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés, las metas y los apoyos y barreras contextuales (Lent y Brown, 2006a).

Además del rendimiento, las elecciones y el desarrollo de intereses académico profesionales, la SCCT se propone como base de un nuevo modelo integrador predictor de la satisfacción laboral (Lent y Brown, 2006b). Dentro del término satisfacción laboral, los autores incluyen también el ámbito educativo, la satisfacción de los estudiantes, entendiendo que, desde la SCCT, escuela y trabajo son vistas como esferas enlazadas del desarrollo (Lent y Brown, 2006b, p.237).

Este modelo de satisfacción laboral se incluye dentro de los modelos integradores que explican la satisfacción desde la combinación de múltiples factores, considerándose este tipo de modelos como más acordes con las tendencias actuales (Lent et al., 2011, p.91). Por otro lado, si se atiende a la división entre modelos globales o de faceta, en este caso se trata de un modelo de la satisfacción global que otorga un valor general a los sentimientos derivados de la relación laboral. A pesar de esto, sus precursores establecen la posibilidad de adaptarlo a un modelo basado en distintas facetas (Lent y Brown, 2006b, p.238).

A continuación, se describen cada uno de los cinco predictores de la satisfacción incluidos en este modelo. Cada una de estas variables influye directamente en la satisfacción laboral y, además, se establecen relaciones entre las propias variables que afectan de manera indirecta a la satisfacción. Todas y cada una de estas relaciones también se comentan en este documento y se exponen de manera gráfica en la figura 1. Cabe decir que estas variables cuando se dan en positivo generan satisfacción laboral y, por el contrario, cuando se presentan en negativo, generan insatisfacción (Lent y Brown, 2008, p.14).

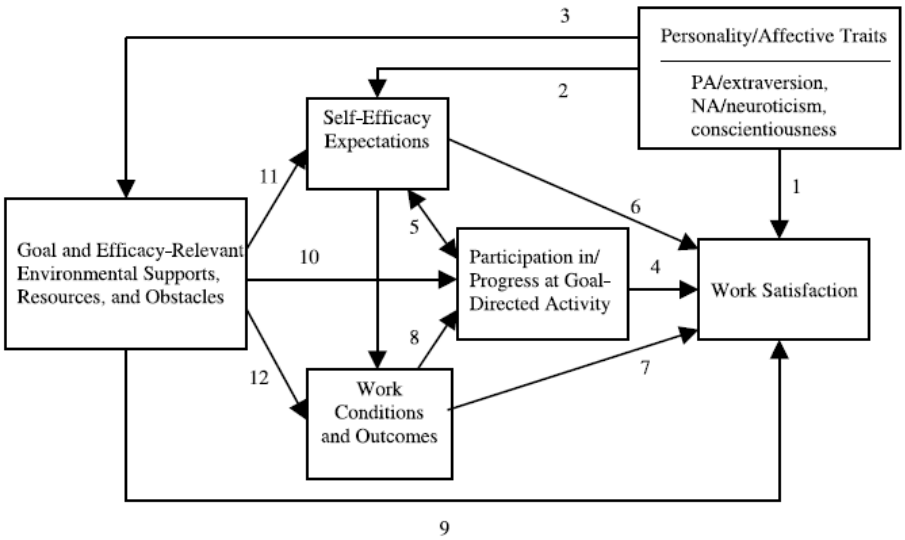



Fig. 1. A process model of work satisfaction that highlights theorized interrelations among personality/affective, cognitive, behavioral, and environmental variables. PA, positive affect; NA, negative affect.

1. Modelo de satisfacción laboral de la SCCT (Lent y Brown, 2006b)

En primer lugar, se hace referencia a los rasgos de personalidad y afectividad. Esta variable se basa en la teoría de los cinco grandes factores de la personalidad. Así, el neuroticismo o los sentimientos negativos provocan unos niveles de satisfacción más bajos y el factor extraversión o los sentimientos positivos se relacionan con niveles más altos de satisfacción laboral. Además de esta relación directa (ruta 1), los rasgos de personalidad también influyen en las creencias de autoeficacia (ruta 2) y en los apoyos y barreras contextuales percibidos (ruta 3). De este modo, los sentimientos positivos provocan que las personas tengan unas creencias de autoeficacia mayores y que además perciban su entorno laboral como más favorable (Lent y Brown, 2006b).

Como segunda variable predictora, se presenta el comportamiento dirigido hacia objetivos, entendiendo por tal las acciones realizadas para el establecimiento y la consecución de metas u objetivos. De este modo, cuando las personas sienten que están progresando hacia metas relevantes, experimentan unos niveles de satisfacción laboral más altos, ya que dichos objetivos están cumpliendo una función motivadora que promueve el desempeño y la satisfacción laboral (Duffy y Lent, 2009, p. 213). Por otro lado, también se especifica que estas metas pueden ser de diversa índole y que su influencia en la satisfacción depende de la medida en la que el sujeto otorgue importancia al alcance de las mismas (Lent y Brown, 2006b, p. 239). Al igual que en el caso anterior, además de la relación directa con la satisfacción laboral (ruta 4), el avance hacia los objetivos también influye en las creencias de autoeficacia (ruta 5). De esta manera, cuando se fracasa en el alcance de las metas, este fracaso es atribuido a las capacidades personales influyendo negativamente en las creencias de autoeficacia. (Lent y Brown, 2006b, p. 242).

En tercer lugar, se hace referencia a las ya nombradas creencias de autoeficacia. Cuando las personas se sienten competentes para llevar a cabo las tareas necesarias para el éxito en un contexto de trabajo, sus niveles de satisfacción predeciblemente son más altos. Además de esta relación directa (ruta 6), los niveles de autoeficacia también influyen de manera indirecta a través de la variable dirigida al establecimiento y consecución de metas (ruta 5). Tal y como se observa en la figura 1, en este caso la doble flecha representa también la información que ofrece el establecimiento o la consecución de estas metas a la variable autoeficacia.

Como cuarta variable predictora de la satisfacción laboral, se exponen las condiciones laborales. En esta variable se incluye la percepción que tienen las personas sobre su entorno laboral y la medida en qué estas condiciones se ajustan a los valores personales. Por ejemplo, una persona que valora altamente la autonomía y la variedad en el trabajo, se encontrará más satisfecha si su puesto cuenta con (o la persona percibe que proporciona) características de ese tipo. Además, también se refiere este predictor a los resultados que la persona obtiene (o cree que va a obtener) de su trabajo.

Estas circunstancias laborales influyen de manera directa en la satisfacción laboral de las personas (ruta 7) y, además, al igual que la variable referida a la autoeficacia, afectan a la satisfacción de manera indirecta influyendo en la variable centrada en el comportamiento dirigido al establecimiento y consecución de metas (ruta 8). De esta forma cuando el trabajador percibe de manera favorable sus condiciones laborales, es más probable que avance de manera positiva hacia la consecución de metas y objetivos. Los resultados de la influencia de la autoeficacia y las condiciones laborales en la variable del comportamiento dirigido hacia las metas (rutas 5 y 8) son los que forman la influencia de esta variable en la satisfacción laboral (ruta 4) (Lent y Brown, 2006b, p. 242).

Por último, se expone la variable dedicada a los apoyos y barreras contextuales para la consecución de metas y la autoeficacia. Esta variable se refiere a los apoyos que recibe la persona en relación a la búsqueda y superación de metas y el fomento de la autoeficacia. Estos apoyos afectan directamente sobre los niveles de satisfacción laboral (ruta 9) y pueden referirse a modo de ejemplo al hecho de recibir estímulos y ánimos, contar con un

modelo, recibir feedback, etc. Además, contribuyen a la mejora de la satisfacción laboral de manera indirecta a través de las variables autoeficacia (ruta 11), condiciones laborales (ruta 12) y comportamiento dirigido a la superación de metas (ruta 10).

## *2.1. El modelo de satisfacción laboral SCCT a prueba*

Una vez presentado el modelo, se examinan algunas de las investigaciones en las que se ha probado. De este modo, en un primer momento, el modelo fue probado sobre muestras de estudiantes (Lent et al., 2005; Lent, Singley, Sheu, Schmidt, y Schmidt, 2007; Lent, Taviera, Sheu, Singley, y Hennessy, 2006) con el fin de evaluar su satisfacción académica. Más adelante surge la necesidad de probar este modelo en grupos de adultos (Lent y Brown, 2008, p. 16). Concretamente, Lent y Brown (2006b, p.243), además de esta necesidad, establecen también la conveniencia de realizar diseños longitudinales y en diversos contextos culturales.

Así, por vez primera Duffy y Lent (2009) prueban este modelo sobre un grupo de profesores de EE.UU. Con una muestra de 366 profesores de primaria y secundaria, en Carolina del Norte, se evalúa la satisfacción y todas y cada una de las variables que la predicen según el modelo de satisfacción laboral surgido desde la SCCT (Lent y Brown, 2006b; 2008). A continuación, se describen a grandes rasgos las medidas utilizadas en cada una de las variables definidas.

En primer lugar, la variable personalidad es medida con los ítems referidos a los sentimientos positivos de las *Positive and Negative Affect Scales* (PANAS; Watson et al., 1988). De este modo se presenta a los sujetos un conjunto de diez emociones. Éstas son valoradas con una escala de cinco puntos, que va desde muy ligeramente hasta extremadamente, según los sujetos las hayan experimentado en las últimas semanas. En segundo lugar, el comportamiento dirigido hacia el establecimiento y la consecución de metas laborales es medido con una escala formada a partir de un instrumento desarrollado por Lent et al. (2005). Así, se pide a los sujetos que escriban su objetivo más importante relacionado con el trabajo, para responder a 5 afirmaciones en una escala de 5 puntos que va desde muy en desacuerdo a totalmente de acuerdo. En tercer lugar, la autoeficacia se mide con tres escalas diferentes. La primera de ellas consiste en la modificación de un instrumento de Karoly y Ruehlman (1995) con el que se evalúa el grado en el que los participantes se sienten capaces de lograr su objetivo laboral más importante La segunda de estas escalas la compone la versión corta de la *Teacher Self-efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) y el tercer instrumento lo forma la *Personal Efficacy Beliefs Scale* (PEBS; Riggs, Warka, Babasa, Betancourt, & Hooker, 1994).

Siguiendo con la medida de las distintas variables, en referencia a los apoyos y barreras contextuales, se utilizó una versión modificada de un instrumento (Brunstein, Dangelmayer y Schultheiss, 1996) que evalúa el apoyo recibido por parte de los compañeros, de los supervisores inmediatos y de las administraciones educativas. Para finalizar, con respecto a la variable centrada en las condiciones laborales, se utilizan tres medidas. La primera de ellas evalúa la congruencia entre las necesidades de los trabajadores y las recompensas proporcionadas por el trabajo. La segunda escala evalúa la relación entre los

valores mantenidos por los trabajadores y los que sostiene la cultura de la organización. Por último, con una tercera escala se mide el apoyo organizacional percibido. Además de la medición de los distintos predictores, se analiza la medida utilizada para evaluar la satisfacción laboral. En este caso, los autores emplean dos instrumentos: la versión reducida de 5 ítems del Brayfield and Rothe (1951) Job Satisfaction Index (Judge, Locke, Durham, & Kluger, 1998) y la Teacher Satisfaction Scale (TSS; Lim-Ho & Tung-Au, 2006).

Los resultados de este estudio (Duffy y Lent, 2009) muestran que 3 de las 5 variables correlacionan positivamente con la satisfacción laboral: condiciones laborales, autoeficacia y personalidad. De este modo, un profesor satisfecho ve sus condiciones laborales como más favorables, está más seguro de sus habilidades para completar tareas y experimenta sentimientos y emociones más positivos. Aun así, se advierte la necesidad de seguir probando el modelo en maestros con diferentes niveles de satisfacción y en otras muestras ocupacionales para comprobar la correlación de las dos variables descartadas (Duffy y Lent, 2009, p. 221).

En 2011, este modelo de satisfacción laboral vuelve a probarse en el ámbito de la enseñanza. En este caso, el estudio (Lent et al., 2011) se lleva a cabo en Italia, con una muestra de profesores de secundaria (n= 235). La investigación evalúa la satisfacción laboral y todas y cada una de las variables que la definen, incluyendo en este caso el concepto de satisfacción con la vida en general. En cuanto a esta última cuestión, se ha de decir que este modelo entiende la satisfacción laboral como incluida dentro de la satisfacción con la vida (Lent et al., 2011, p. 91).

De este modo, vuelven a medirse cada una de las variables de modo similar al descrito en el anterior estudio. En cuanto a la variable satisfacción laboral, vuelve a emplearse la versión de 5 ítems del Brayfield and Rothe (1951) *Job Satisfaction Index* (Judge, Locke, Durham, & Kluger, 1998) y con respecto a la satisfacción con la vida se emplea la *Satisfaction With Life Scale* (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Los resultados de este estudio se muestran similares a los encontrados en Duffy y Lent (2009). Tres de los cincos predictores (personalidad, apoyos contextuales y condiciones laborales favorables) correlacionan positivamente con la satisfacción laboral. Por último, otra prueba del modelo es llevada a cabo por Verdruggen y Sels (2010), aunque en este caso se trata de trabajadores adultos fuera del ámbito de la enseñanza.

## *2.2. Idoneidad y operatividad del modelo*

Como conclusión se ha de decir que los esfuerzos de este modelo van encaminados a integrar bajo el mismo, aspectos conductuales, cognitivos y sociales que actúen de manera interrelacionada. De este modo, se avanza hacia el establecimiento y presentación de estrategias que promuevan unos niveles de satisfacción positivos. Puesto que tanto la satisfacción como la insatisfacción laboral están provocadas por múltiples factores, son variadas las estrategias y medidas que se pueden tomar en pro de unos niveles positivos de satisfacción laboral. Lent y Brown (2008, p.16) proponen algunas como: permitir el propio progreso hacia los objetivos, desarrollar estrategias para alcanzar resultados valiosos en el trabajo o identificar rutas alternativas para el cumplimiento de valores,

contar con métodos de afrontamiento ante las condiciones laborales negativas o desarrollar expectativas de autoeficacia realistas y optimistas. Tal y como se observa, se trata de un modelo operativo a la hora de establecer pautas y medidas encaminadas a mejorar la satisfacción laboral docente.

## 3. Referencias bibliográficas

Brayfield, A. H. & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307-311.

Brunstein, J. C., Dangelmayer, G. & Schultheiss, O. C. (1996). Personal goals and social support in close relationships: Effects on relationship mood and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1006–1019.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Duffy, R. D. & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212–223. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.06.001

Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17–34.

Karoly, P. & Ruehlman, L. S. (1995). Goal cognition and its clinical implications: Development and preliminary validation of four motivational assessment instruments. *Assessment*, 2, 113–129.

Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006a). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12–35. DOI: 10.1177/1069072705281364

Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006b). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236–247. DOI:10.1016/j.jvb.2006.02.006

Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective wellbeing in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21. DOI: 10.1177/1069072707305769

Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C. Duffy, R. D. & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91–97. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.12.006

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A. & Schmidt, L. C. (2007). Relation of socialcognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97.

Lent, R. W., Taviera, M., Sheu, H., Singley, D. & Hennessy, K. (2006). A longitudinal test of the social cognitive model of satisfaction and adjustment in Portuguese college students. Manuscript in preparation, University of Maryland, College Park.

Lim-Ho, C. & Tung-Au, W. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172– 185.

López, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 77-96.

Peña, J. V. (1993). Crisis, anomía y contradicciones de la profesión docente. *Aula Abierta*, 62, 29-62.

Riggs, M. L., Warka, J., Babasa, B., Betancourt, R. & Hooker, S. (1994). Self-efficacy and outcome expectancy scales for job-related applications. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 793–802.

Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 135-148.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Verbruggen, M. & Sels, L. (2010)9. Social-cognitive factors affecting clients' career and life satisfaction after counseling. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 3-15. DOI: 10.1177/1069072709340516

Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.

# Innovación educativa universitaria para la construcción de la ciudadanía. El papel del Aprendizaje – Servicio

Carrasco-Temiño, María Aranzazu[1]; Belando-Montoro, María Remedios[1]
[1]*Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España*

**Resumen**

La construcción de una ciudadanía acorde a la realidad de nuestro mundo requiere de una educación en constante debate. En este marco, la innovación educativa debe cobrar un mayor protagonismo. A través de esta comunicación, se analiza una metodología educativa que da respuesta a la sensibilización educativa y conciencia ciudadana que requieren los estudiantes. El Aprendizaje-Servicio tiene un fuerte compromiso social que permite a los estudiantes desarrollar un aprendizaje más significativo y acorde a las necesidades sociales. Además, es una experiencia intrínsecamente sostenible porque a través de ella se permite que todos los miembros de la comunidad (educativa o no) participen activamente en trabajos por la sostenibilidad social y medioambiental (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015:79). En este trabajo se hace un análisis de experiencias ApS actuales dentro del contexto universitario español. En los resultados, se detectan experiencias realizadas en los últimos años que revelan una mayor integración de esta metodología en las prácticas docentes universitarias. Esta comunicación recoge una de estas experiencias, resultado del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (nº 154, 2016) "Compromiso cívico universitario de atención a la infancia vulnerable" desarrollado en la Universidad Complutense de Madrid.

*Palabras clave:* Aprendizaje-Servicio; universidad; innovación educativa; ciudadanía.

**Abstract**

The construction of a citizenship according to the reality of our world requires an education in constant discussion. Within the framework, educational innovation should become more prominence. Through this communication, the educational methodology is analyzed that responds to the educational awareness and public awareness required by the students. The Learning-Service has a strong social commitment that allows students to develop a learning more meaningful and according to social needs. In addition, it is an inherently sustainable experience because it allows all members of the community (educational or otherwise) to participate actively in work for social and environmental sustainability (Aramburuzabala, Cerrillo and Tello, 2015: 79). In this paper an analysis of current ApS experiences is done within the Spanish university context. In the results, experiences are realized in recent years that reveal a greater integration of this

methodology in university teaching practices. This communication includes one of these experiences, the result of the Innovation and Improvement of Teaching Quality Project (nº 154, 2016) "University civic commitment to care for vulnerable children" developed at the Universidad Complutense of Madrid.

*Keywords:* Service-learning, university, educational innovation, citizenship.

# 1. Introducción

Los programas de aprendizaje-servicio (*service-learning*) constituyen una metodología de innovación educativa cuyo origen hay que situar en los Estados Unidos de América, y en otros países de corte anglosajón. La introducción de programas de ApS en la universidad supone una nueva forma de concebir los procesos de aprendizaje que incorpora las ideas de compromiso cívico y participación ciudadana. Un estudio recientemente publicado nos indica que el APS permite "vivir experiencias significativas de formación ciudadana y de servicio comunitario" (Pérez Galván y Ochoa, 2017). Por lo que, la utilización de esta metodología conlleva el uso de recursos y de estrategias que facilitarán el desarrollo de competencias transversales hasta ahora escasamente trabajadas desde las diferentes titulaciones y ramas de conocimiento.

Según se desprende, entre otros, de los datos de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio (ApS-U), las iniciativas y proyectos desarrollados en las universidades españolas sobre Aprendizaje-Servicio son todavía escasos.

Además, existe un gran desconocimiento por parte de los docentes universitarios, aunque, se ha detectado, por parte de algunos expertos (Tapia, 2010) que, pese a este desconocimiento, lo cierto es que muchas veces se desarrollan actividades que, sin intención de enmarcarlas en esta metodología, acaban definiéndose o desarrollándose como tal.

De aquí se deriva el objetivo general de este trabajo que es evaluar la presencia de la metodología del ApS en la Universidad Complutense de Madrid. El logro de dicho objetivo es fruto del trabajo llevado a cabo a lo largo del tiempo en los diferentes proyectos que el equipo de investigación ha estado realizando a este respecto. Para evaluar la presencia de experiencias de esta índole en la UCM, debemos partir del análisis que se realizó en el marco de un proyecto I+D+I más amplio, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, "Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes" (EDU2013-41687-R) en el que una de las autoras de este trabajo participa. Además, tras realizar una búsqueda y análisis de la literatura reciente sobre ApS en la universidad (tanto de estudios teóricos como de proyectos de investigación o de innovación desarrollados en España), se elaboró un listado de indicadores para analizar la presencia de los valores participativos y las competencias cívico-sociales en una muestra de programas de diversas asignaturas (obligatorias y optativas) de grados impartidos en facultades de las cinco ramas de conocimiento. Estos dos trabajos suponen el antecedente que nos va a permitir situar el uso y conocimiento de esta metodología entre los profesores y la presencia en los planes formativos diseñados según los parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior.

A partir de estos antecedentes, se va a realizar una búsqueda de experiencias de Aprendizaje Servicio que tengan su origen en la universidad. Para ello se hace una búsqueda de experiencias universitarias publicadas en artículos científicos.

## 2. Antecedentes

Los programas de aprendizaje-servicio se consideran una metodología de innovación educativa que se asocian, tanto en su definición como en su aplicación, a patrones de mejora cognitiva y social de los estudiantes universitarios. Tradicionalmente, el ámbito universitario se ha centrado en la transmisión de conocimientos a los estudiantes, pero cada vez más, y especialmente desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha tratado de formar en una serie de competencias que prepararan a los estudiantes para vivir en un mundo global.

Encontramos un apoyo legal a esta perspectiva en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. En concreto, en su artículo 64.3 establece que las universidades "favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social".

A este respecto, en las "Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 11 de mayo de 2010 sobre las competencias que sirven de base al aprendizaje permanente y la iniciativa «Nuevas capacidades para nuevos empleos»" se leía lo siguiente: "Es particularmente importante que las instituciones de enseñanza superior brinden oportunidades a los estudiantes para que éstos desarrollen […] un sólido conjunto de competencias clave transversales, dado que éstas son esenciales para adquirir otras capacidades, adaptarse a diversos ambientes de trabajo y ser ciudadanos activos". Y precisamente entre las competencias clave transversales propuestas se encuentran las competencias sociales y cívicas sobre las que se centra la metodología del aprendizaje-servicio.

Pérez y Ochoa (2017) proponen que para impulsar la participación de los estudiantes en actividades que los permita vincularse con sus comunidades se debe hacer uso del aprendizaje-servicio como una estrategia que tiene el objetivo de formar ciudadanías y compromiso de los estudiantes con el servicio a la comunidad. La CRUE nos indica, además, que el ApS debe ser institucionalizado en las universidades, de modo que paulatinamente deje de ser un grupo de iniciativas aisladas e individuales (CRUE, 2015). Ejemplo de esta institucionalización la tenemos en la Universidad de Santiago de Compostela, donde se ha iniciado un proceso para que el ApS se consolide como una herramienta de trabajo para los docentes (Agrafojo, García y Jato, 2017). En este trabajo, se detallan los tres factores que tuvieron presente para la consecución de dicha institucionalización: formación del profesorado, proyectos de innovación educativa en ApS y reconocimiento y difusión.

En definitiva, en palabras de Martínez (2010,16), el aprendizaje-servicio en el ámbito universitario "debe integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social".

Por todo ello, no es extraño que en los últimos años se están desarrollando un mayor número de experiencias de ApS que nacen en las universidades y sobre todo su publicación y difusión por medio de revistas científicas. Ejemplo de ello serían experiencias como la detallada por Carrica-Ochoa (2017) en la Universidad de Navarra, donde se trabaja la educación emocional y el desarrollo comunitario de estudiantes de grados de educación. Con la misma temática, pero en la Universidad de Cádiz, García García y Sánchez Calleja (2017) explican que se articulan una serie de experiencias a lo largo de los diferentes cursos del grado de Educación Infantil, de forma que la metodología queda integrada en la totalidad del grado. Por último, otro ejemplo de ApS lo encontramos en la Universidad Jaume I, concretamente en la titulación de Maestro de Educación Primaria (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García-López, 2016). El objetivo de esta experiencia está en la incidencia en el desarrollo de la competencia social y ciudadana de los estudiantes a través del ApS.

## *2.1. Metodología*

Para el diagnóstico de la situación del ApS en la UCM se adopta una doble estrategia, que incluye un estudio de encuesta y el análisis de programas docentes.

Se desarrolla un estudio descriptivo transversal mediante encuesta dirigida a la totalidad del profesorado de la UCM con aplicación on-line. El cuestionario incluye preguntas para recabar información sociodemográfica y académica básica del encuestado, así como preguntas en escala graduada tipo-Likert sobre prácticas docentes y metodología de Aprendizaje-Servicio en la universidad.

El cuestionario se distribuyó mediante correo electrónico en marzo de 2015, obteniendo respuesta de un total de 270 profesores. La muestra, aunque no fue seleccionada aleatoriamente y por tanto nos exige ser cautos en la generalización de resultados, sí es lo suficientemente amplia y variada como para proporcionar información diagnóstica de utilidad. El 56% de la muestra de trabajo son mujeres y el 44% varones, con una edad media de 48,5 años (s=9,6) y una experiencia media de docencia en la universidad de 19,5 años (s=10,8).

Por otro lado, el 48% ha participado en los dos últimos años en algún curso de formación. Finalmente, el 59% pertenece o ha pertenecido a alguna Asociación, ONG, fundación o entidad de carácter cívico-social.

Destacar que algo menos del 2% del profesorado informó de usar la metodología de Aprendizaje-Servicio en sus asignaturas y alrededor del 16% de los encuestados había oído hablar de ella y conocía alguna experiencia que relacionara aprendizaje y servicio a la comunidad en el marco de alguna asignatura propia o ajena.

Los resultados, por tanto, sugieren una muy escasa implantación y un conocimiento muy limitado del Aprendizaje-Servicio. Pero también indican una respuesta positiva del profesorado cuando se les pide valorar distintos aspectos relativos al compromiso social y al fomento de competencias cívico-sociales y éticas entre el alumnado (media global igual a 4,15 sobre 5).

La muestra contestó una breve escala de 9 preguntas que evalúa su visión del papel de la universidad en términos de compromiso social y fomento de competencias cívico-sociales y éticas entre el alumnado. Globalmente la muestra presenta una opinión favorable sobre cada uno de los distintos aspectos relativos a esta temática. Las afirmaciones presentan una valoración promedio en el intervalo 4-5 con escasas excepciones.

Efectivamente, un notable porcentaje de los participantes estuvieron "totalmente de acuerdo" en que la universidad debe formar en competencias cívico-sociales (39%), procurar vías que hagan visible su responsabilidad social (42%) y preocuparse por la formación ética de los estudiantes (47,8%), especialmente en los aspectos referidos a su profesión (60%). Más discreto, sin embargo, es el grado en el que el profesorado encuestado está totalmente de acuerdo en que los servicios de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios en la universidad (25%)

Una opinión más claramente desfavorable y más heterogénea es la relativa a la conveniencia de que la participación del alumnado en programas de servicio a la comunidad tenga carácter obligatorio. Ello se pone de manifiesto en la valoración media del profesorado a este ítem, siendo la más baja y la única situada por debajo de 3,0. Así, sólo el 5,2% de los encuestados expresan "total acuerdo" con el posible carácter obligatorio de la participación del alumnado en programas de servicio a la comunidad.

En resumen, el profesorado de la Universidad Complutense de Madrid apenas utiliza la metodología de Aprendizaje Servicio.

El diagnóstico de la presencia de ApS en la UCM también se realiza, como hemos indicado en la introducción, a través del análisis de la presencia de esta metodología, en una muestra de 49 programas de asignaturas (obligatorias y optativas) de grados impartidos en facultades de las cinco ramas de conocimiento (Ciencias de la Salud, CC. SS. y jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, Arte y Humanidades y Ciencias). El análisis se orienta a identificar indicadores directos e indirectos de presencia del ApS en las diversas asignaturas, los cuales, fueron extraídos de la revisión de literatura reciente, tanto de estudios teóricos como de proyectos de investigación y de innovación desarrollados en España.

Tras la búsqueda inicial de bibliografía sobre ApS en el ámbito universitario se ha elaborado un listado de indicadores directos e indirectos que se utilizaron para analizar la presencia de esta metodología en los programas de las asignaturas analizadas. Los resultados mostraron una casi nula presencia de los indicadores directos de ApS en las asignaturas analizadas lo que refleja una grave deficiencia del uso de esta metodología.

Tan solo en las facultades de la rama de conocimiento de ciencias de la salud e ingeniería se registran indicadores directos. En concreto, en enfermería nos encontramos dos indicadores: "Fomento de valores a través de una intervención social" y "Desarrollo de hábitos saludables mediante la elaboración de proyectos de mejora para la sociedad". Este último indicador también se encuentra en Fisioterapia, en concreto en la asignatura de Métodos Específicos de Intervención en Fisioterapia II. Por último, el indicador "Realización prácticas voluntarias relacionadas con su especialidad que traigan consigo beneficio a la comunidad" aparece tanto en la Ingeniería del Software como en Ingeniería de Computadoras.

Los indicadores indirectos tienen una mayor presencia en general, ya que se da en todas las ramas de conocimiento. Destacar que, para este tipo de indicadores, el área de las Ciencias Sociales logra un total de 42 indicadores, concretamente en la facultad de Trabajo Social. Sin embargo, en Ciencias únicamente logran 3 indicadores indirectos (y ninguno directo).

## 3. Experiencia APS

Tras el análisis del Aprendizaje Servicio en la Universidad Complutense de Madrid y a la vista de los resultados podemos indicar que el profesorado puede llegar a conocer la metodología, pero no tiene formación suficiente para llevarla a cabo. Además, la búsqueda entre los programas de diferentes asignaturas nos indica que no se encuentra presente con suficiente fuerza en los planes de estudio.

Por ello, en el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (nº154, 2016), que hemos mencionado al inicio de la comunicación, se lleva a cabo una experiencia de Aprendizaje Servicio que tiene por objetivo: Promover los valores participativos y las competencias cívico-sociales de estudiantes a través de una metodología APS.

Este proyecto nace de la colaboración entre docentes de la Facultad de Educación y Trabajo Social, lo que aporta un sentido de transversalidad a la experiencia muy enriquecedora. Además, como se indicó en el apartado anterior, en Ciencias Sociales se dan el mayor número de indicadores indirectos, sin embargo, no encontramos ninguno directo.

Esta experiencia se ha desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid a lo largo del curso 2016/2017. En concreto, se realizó con un grupo de estudiantes de la asignatura de "Teoría de la Educación". El centro donde se llevó a cabo la experiencia es la Asociación de la Parroquia Santa María y Santa Marta del Pozo. En la selección del centro se tuvo presente uno de los requisitos del proyecto, y es que el ámbito con el que se trabajaría serían niños en riesgo de exclusión. En este caso, la zona donde se sitúa la parroquia se encuentra en el sur de Madrid y tiene una historia de marginación y pobreza. Actualmente es una zona en riesgo de exclusión social debido a las dificultades laborales y desigualdad de oportunidades de las familias. El Centro viene trabajando con un proyecto llamado "Primera prevención", al cual se incluye el trabajo de esta experiencia.

En la experiencia de ApS, el primer paso que se realizó fue la formación de las diferentes alumnas que participarían en el proyecto a través de una serie de documentos sobre la metodología de forma online. Mientras tanto, el equipo acordó con el centro el tipo de colaboración por medio de la creación de una ludoteca, la cual fue diseñada y puesta a punto por miembros del equipo y alumnas que ya comenzaban su participación. A la vez que se llevaba a cabo el trabajo en el centro, en la universidad se llevaron a cabo una serie de seminarios donde se realizaban una reflexión y puesta en común del trabajo realizado.

## 4. Discusión y conclusiones

La responsabilidad social es todavía un reto pendiente en las universidades españolas. El manifiesto interés por parte de los equipos de gobierno de estas instituciones forma

parte de un proceso sobre el que todavía quedan muchos pasos por realizar. El estudio realizado por Ruiz Corbella y Bautista-Cerro (2016) en el que analizaron la presencia de la responsabilidad social universitaria en los ámbitos de formación, investigación, gestión y participación social muestra un panorama detallado sobre esta situación.

Como se ha visto en los resultados presentados, es claro el apoyo del profesorado por una universidad que forme en cuestiones de responsabilidad social y en competencias cívico-sociales. Sin embargo, la formación del profesorado adolece de esta temática y, en consecuencia, no se suele aplicar ni en la docencia ni en la investigación. Resultados similares se han obtenido también en otros estudios como el de Larrán y Andrades (2013a) en el que encontraron que la responsabilidad social corporativa estaba presente en menos del 20% de las 387 titulaciones que analizaron.

Si bien se podría sugerir, a la vista de los resultados obtenidos así como de la literatura consultada, la conveniencia de diseñar programas de formación sobre ApS dirigidos al profesorado universitario así como proporcionar guías y recursos que ayuden a transformar en acción lo que parece ser una actitud favorable manifestada por parte de este colectivo hacia el APS, sería necesario tener en cuenta lo que puede suponer algunos obstáculos, o frenos importantes, a la implantación de esta metodología en nuestras universidades. En este caso hemos detectado una opinión poco favorable por parte del profesorado hacia el posible carácter obligatorio de la participación del alumnado en programas de servicio a la comunidad. Larrea y Andrades (2013b), en su estudio sobre los frenos y aceleradores para el desarrollo de prácticas de responsabilidad social, encontraron también que, según los equipos de gobierno y los Consejos Sociales de las universidades españolas, los principales frenos son la falta de formación, la escasez de recursos humanos y financieros, la falta de tiempo y la falta de unas instrucciones claras y la posible obligatoriedad.

## 5. Referencias bibliográficas

Agrafojo, J.; García, B.; Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34. DOI10.1344/RIDAS2017.3.3

Carrrica-Ochoa, S. (2017). La educación emocional del docente y su labor: una experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad y su evaluación. *Contextos educativos*, 20, 147-164. http://doi.org/10.18172/con.2995

CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción. De la Sostenibilidad en la Universidad.* Recuperado de www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20 criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION %20ApS.pdf

García García, M. y Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación. Inicial del profesorado. *Contextos educativos,* 20, 127-145. http://dx.doi.org/10.18172/con.2991

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. Y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.

Larrán, M. y Andrades, F. J. (2013a). *Presencia de la responsabilidad social en las titulaciones de grado de las universidades españolas*. Granada: Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.

Larrán, M. y Andrades, F. J. (2013b). Frenos y aceleradores para la implantación de la responsabilidad social en las universidades españolas. *Prisma Social. Revista de Investigación Social*, 10, 233-270.

Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro-ICE.

Pérez Galván, L. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187. https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04.

Ruiz Corbella, M. y Bautista-Cerro Ruiz, M. J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. *Teoría de la educación*, 28 (1), 159-188.

Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen. Revista Científica*, 3 (5), 23-43.

# Las organizaciones empresariales como agentes sociales: La formación laboral y su relación con el compromiso organizacional

Carrasco Temiño, María Aranzazu[1]
*Universidad Complutense de Madrid, España*

**Resumen**

En esta comunicación se presenta una reflexión sobre el papel de las organizaciones empresariales como agentes sociales para la sociedad, y su relación con el compromiso organizacional que adquieren los trabajadores con éstas. La transformación social que ha sufrido la empresa en los últimos años, nos muestra la necesidad de articular éstas como organizaciones con una serie de responsabilidades en la sociedad. Entre las responsabilidades que asumen las nuevas empresas se encuentra la formación de los trabajadores a lo largo de su carrera profesional. Dicha formación debe orientarse a una mejora holística del trabajador, tanto en los aspectos técnicos como en las competencias transversales necesarias. En definitiva, la formación se articula con todas las variables relacionadas con el ajuste a la organización y particularmente con el compromiso organizacional, debido a que los individuos mejor capacitados se sienten más eficaces para el trabajo, se identifican mejor con el puesto y con la organización en general (Saks y Ashforth, 1997). El estudio se centra en revisar el concepto de compromiso organizacional que la literatura nos proporciona, de forma que se enmarque su significado y se determine una formación acorde a este nuevo paradigma en las empresas.

*Palabras clave:* Agente social; Empresa; Formación Laboral; Compromiso.

**Abstract**

This review presents a reflection on the role of business organizations as social agents for society, and their relationship with the organizational commitment that workers acquire with them. The social transformation that the companies has experienced in recent years, shows us the need to articulate these as organizations with a series of responsibilities in society. Among the responsibilities assumed by the new companies, we can find the training of workers throughout their professional career. Such job training should be focussed towards a holistic improvement of the worker, both in the technical aspects and in the necessary transversal competences. In short, the job training is articulated

1 Autor para correspondencia: María Aranzazu Carrasco Temiño
Correo electrónico: mcarrasco@ucm.es

with all the variables related to the adjustment to the organization and in particular with the organizational commitment. This is because the better trained individuals feel more effective for the work, they identify better with the position and with the company in general (Saks and Ashforth, 1997). The study focuses on reviewing the concept of organizational commitment that we can find in the literature. In this way, its meaning is clearly defined and a job training is developed according to this new paradigm in companies.

*Keywords:* Social agents; Company; Job training; commitment.

# 1. Introducción

Las organizaciones empresariales han vivido en los últimos tiempos cambios importantes en su estructura y forma de ser o trabajar. Actualmente se deben adaptar a una sociedad cambiante que tiene necesidades muy diversas. Por ello, las empresas son ahora un referente en la sociedad y esto las transforma en una agente social con responsabilidad hacia todas las personas.

La responsabilidad social de las organizaciones es un aspecto muy estudiado en los últimos años y que general reflexiones por parte de los organismos oficiales. Por ello, la Unión Europea es consciente del papel que ocupan las empresas en el crecimiento de la sociedad. La Comisión Europea afirma que las empresas han de hacerse cargo del desarrollo profesional de los trabajadores para favorecer la formación de éstos.

Por lo tanto, una organización socialmente responsable tiene que hacerse cargo del plan de formación de su empresa, de modo que consigan tener unos trabajadores más eficaces y contribuyan al desarrollo de la sociedad. Los beneficios que genera la formación en la empresa son numerosos, pero también difíciles de detectar. También podemos mencionar un beneficio ampliamente estudiado, como es la explicación principalmente en base a criterios económicos, con un enfoque de retorno de las inversiones a lo largo del tiempo, medida normalmente a través del aumento que se produce en la productividad del trabajador (García, Guerras y Rico, 2007).

Entre los beneficios de la formación, se encuentra el desarrollo del compromiso organizacional de los trabajadores, aspecto que tiene una gran importancia debido a las consecuencias positivas que tiene la existencia de trabajadores altamente comprometidos en la organización. Entre los diversos estudios que definen el compromiso, encontramos algunos elementos comunes que nos muestran una idea de lo que se entiende por compromiso. En el análisis del concepto que hacen Betanzos y Paz (2007), se define finalmente el compromiso como la vinculación que establece el trabajador con la organización. Aunque esta vinculación se puede dar desde muy diversas esferas del ser humano, debido a la complejidad del término.

Por todo ello, a continuación, se presenta un artículo donde se realiza una reflexión teórica sobre el papel de las empresas socialmente responsables y la necesidad de que éstas, perciban la formación como un aspecto clave en el desarrollo empresarial y sobre todo en la mejora del compromiso de sus trabajadores.

## 2. La empresa socialmente responsable

La empresa ha sufrido grandes cambios en los últimos años y su función únicamente productiva se ha diversificado de forma que queda integrada dentro de la sociedad como un agente influyente más. Economistas como Milton Friedman, hace años afirmaban que la única responsabilidad de las empresas es incrementar su rentabilidad y lograr el mayor número de beneficios. En su artículo más destacado, publicado en *The New York Times Company* en 1970, indica que las empresas no tienen responsabilidades, sino que esto solo se encuentra en las personas y por tanto, una organización es una persona artificial, "y en este sentido puede tener responsabilidades artificiales, pero no puede decirse que *la empresa* en su conjunto tiene responsabilidades, ni siquiera en este sentido vago" (Friedman, 1970). Esta visión ha dado un cambio radical en los últimos tiempos y la empresa ya no se concibe únicamente como una máquina de productividad que generan beneficios.

No cabe duda que la función vital de la empresa es la productividad y generación de beneficios, ya que de otro modo no sería viable su subsistencia. Sin embargo, en los últimos tiempos las empresas han comenzado a actuar como agentes sociales que marcan como uno de sus objetivos, la inversión en el futuro a través de diferentes retos sociales. Tras la II Guerra Mundial aparecen movimientos que reclaman políticas empresariales en las que éstas, creen valor y fijen metas de bienestar global (Rodríguez, 2007).

A partir de este movimiento surge el concepto de Responsabilidad Social Corporativa (RSC), el cual es parte protagonista de lo que se explica en este documento. Por ello, se va a definir este concepto desde lo indicado por la Comisión Europea en el Libro Verde. Define la RSC como "la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores" (Comisión Europea, 2001).

Para sintetizar dicho concepto, de lo que se trata es de una nueva forma de actuar de las empresas, que da lugar a una nueva cultura empresarial alineada con los principios de una ciudadanía organizada. La empresa se convierte en un agente social más, respetuoso con las personas y con su entorno (De Castro, 2005).

Volviendo al Libro Verde de la Comisión Europea y centrándose en cuestiones de la dimensión interna del RSC, se afirma que:

> "En el ámbito del aprendizaje permanente, las empresas deben desempeñar un papel fundamental en varios niveles: contribuir a definir mejor las necesidades de formación mediante una asociación estrecha con los agentes locales que diseñan los programas de educación y formación; fomentar el paso de los jóvenes de la vida escolar a la vida laboral, por ejemplo facilitando el acceso a puestos de aprendizaje; valorando el aprendizaje, en particular mediante la acreditación del aprendizaje práctico previo (APEL) y creando un entorno que estimule el aprendizaje permanente de todos los trabajadores, en particular de los trabajadores con un menor nivel educativo y de cualificación, así como de los trabajadores de mayor edad" (Comisión Europea, 2001)

Por lo tanto, las organizaciones socialmente responsables deben velar, no solo por la formación del trabajador en beneficio propio, sino que deben favorecer la formación

profesional de los trabajadores. La inversión en formación debe articularse desde la colaboración con los agentes educativos para adaptar los planes formaticos y lograr una formación holística de los ciudadanos. Por ello, no es de extrañar que en los últimos años se ha llegado a invertir en formación el 3% de la masa salarial en casi el 50% de las empresas (Pineda, 2000).

## 3. Formación y compromiso laboral

Como se ha visto hasta ahora, en las organizaciones actuales la formación se ha convertido en un eje de gran valor incluido en los planes estratégicos de éstas. Además, la formación es un sistema que mejora los resultados de las organizaciones y por ende el crecimiento de una sociedad. En este sentido, las palabras de Valle (2013) revelan que es primordial que las organizaciones sean conscientes de que la formación es un recurso estratégico, que genera una ventaja competitiva con respecto a otras empresas, siempre y cuando se diseñe con cuidado y de acuerdo a los planes organizacionales.

> La formación puede ser concebida como un instrumento para alcanzar los objetivos de la organización y para dar soporte a los procesos de cambio y transformación, hasta el punto que la formación puede constituirse en sí misma como un objetivo estratégico y ser parte de lo que la empresa es y lo que quiere ser (Tejada y Lafuente, 2007).

Por lo tanto, el diseño de la formación no es un aspecto sencillo, sino que requiere del tiempo y espacio suficiente en las estrategias empresariales. Los planes formativos generan un cambio en las conductas de los trabajadores con el objetivo de favorecer una eficacia organizativa. Además el plan formativo, debe ir acorde con dos cosas: por un lado los objetivos que los trabajadores tienen con su desempeño en la empresa, y por otro, los objetivos de la organización con respecto a su misión, visión y valores. Por lo tanto, la formación laboral va más allá de una simple instrucción en las tareas del puesto de trabajo que desempeña una persona. En este sentido, ya lo apuntaba Handy (2000):

> "[...] debemos darnos cuenta de que nuestra futura prosperidad depende de nuestras competencias y nuestra educación, por lo que deberemos estar continuamente desarrollando y poniendo al día nuestras habilidades. De hecho, debemos aprender a ver nuestra educación como una tarea de nunca acabar si queremos ser útiles a la organización, a nuestra sociedad y si queremos tener alguna parte en la nueva forma de propiedad" (p.49).

Aquí es donde se detecta la transformación de las empresas en agentes sociales. Con ello, aportan un valor añadido a la educación permanente de la población, no solo en cuestiones únicamente del oficio que se desempeña, sino que se abarca el desarrollo del ser humano en su totalidad. La formación a lo largo de la vida es un concepto presente que debemos tener en cuenta, ya que modifica, como hemos dicho al inicio, el sentido que las empresas han tenido hasta el momento.

Por otro lado, hay estudios que nos indican los beneficios que genera la formación en la empresa. La formación permite a la empresa mayor flexibilidad para adaptarse a las ne-

cesidades de los clientes, mejora el clima laboral, aúna esfuerzos para trabajar el pos de la misión, visión y valores de la organización, incrementa la productividad y en aspectos más organizacionales, se reduce el absentismo (Aragón-Sánchez y Esteban-Lloret, 2010).

Asimismo, la formación también tiene un papel dentro de la cultura de la empresa, puesto que fomenta el compromiso de los trabajadores, el desarrollo del trabajo en equipo y nos permite influir en el clima organizacional (Medina, 2011).

El concepto de compromiso es un término ampliamente usado y que se le ha atribuido diversos significados según el contexto en donde se trabaje. Para comprender su significado, es imprescindible remontarnos a su origen etimológico, donde se observa que se compone de dos sufijos latinos y un verbo. Com (*cum*) que significa *con, compañía*; pro (*pro*) que se entiende por *a favor de*; y miso (*mito*) que se entiende por *enviar*. Por lo tanto, compromiso requiere de una relación que debe ser mutua ya que *pro* nos hace ver un destinatario. Por último, encontramos *mito* que se puede entender como misión o envío. Por todo esto, podemos decir que al usar el término compromiso, estamos prometiendo a un otro la realización de una acción.

A partir de aquí, la definición de este concepto ha sido considerablemente estudiada sin llegar a un marco conceptual común. Una de las definiciones iniciales y que tiende a ser referencia entre la comunidad científica, es la que aporta el psicólogo Allport (1943). Delimita el compromiso como el grado en que un empleado participa en su trabajo teniendo en cuenta necesidades, prestigio, auto-respeto, autonomía y autoimagen. Sin embargo, las definiciones del compromiso vienen dadas por el enfoque desde el que se plantee, ya que es un término que abarca muchos factores del ser humano.

Por ello, podemos encontrarnos definiciones muy dispares del término, que nos dificultan la comprensión en la práctica (Becker, 1960; Mowday; Farrel y Rusbult, 1981). Sin embargo, uno de los modelos más aceptados por la comunidad científica es el elaborado por Meyer y Allen (1991). El modelo se compone de tres esferas:

- Compromiso afectivo: El trabajador tiene un deseo de continuar en la organización y aprecia el ser miembro de la organización.
- Compromiso instrumental: Está relacionado con los costos que supondrían para el trabajador abandonar la empresa.
- Compromiso normativo: El trabajador tienen obligaciones normativas o éticas con la organización.

El compromiso organizacional es uno de los componentes que tiene una organización empresarial para detectar la lealtad y vinculación de los trabajadores con su organización, la cual existe entre los miembros de una organización, cuando las personas se identifican con la empresa, o cuando los objetivos de la organización y los objetivos individuales están muy integrados y son totalmente congruentes. (Domínguez, Ramírez y García, 2013)

La literatura ha detectado algunos antecedentes del compromiso entre los que se destaca el nivel de formación de los trabajadores. Para que los trabajadores se comprometan, han

de percibir un clima en la empresa de compromiso con ellos, una empresa que posibilita su desarrollo profesional y entiende su situación personal (Medina, 2011). Es por ello que las organizaciones deben poner el énfasis en la formación de los trabajadores, ya que de esa manera, los trabajadores se sentirán más comprometidos con la empresa y esto repercutirá en los resultados de la misma.

Son varios las investigaciones que han estudiado la relación que tiene la formación aportada por la empresa y el compromiso que adquieren los trabajadores con ésta (Feldman, 1981; Schein, 1992; Taormina, 2004; Calderón, 2016). En concreto este último, detecta que el *entrenamiento* de los trabajadores se relaciona con los componentes afectivo y normativo, definidas por Meyer y Allen. Estos resultados coinciden los detectados por Saks y Ashforth (1997), los cuales afirman que el entrenamiento se relaciona con prácticamente todas las variables en relación con el ajuste a la organización y sobre todo, con el compromiso organizacional, debido a que los individuos mejor capacitados se sienten más eficaces para el trabajo y se identifican mejor con el puesto y la organización en general.

En definitiva, las empresas que invierten en una formación adaptada a las necesidades educativas y de desarrollo profesional de los trabajadores, van a lograr un mayor compromiso de éstos con su organización.

# 4. Conclusiones

Las organizaciones laborales tienen en nuestra sociedad un papel fundamental para el desarrollo de la ciudadanía. Deben ser la parte promotora del desarrollo profesionales de los miembros de la sociedad, dentro de un mercado de trabajo cambiante. Actualmente, los trabajadores ya no tienen garantizada la realización de las mismas funciones en una misma empresa hasta su jubilación, sino que deben estar en constante desarrollo formativo, ya que cambiarán las necesidades de su empresa y por ende su papel en ella. Las empresas son conscientes de esto y por ello, son ahora un agente social que desarrolla la formación de los trabajadores.

En el texto que aquí se ha presentado, se detecta que las empresas socialmente responsables son aquellas que toman el desarrollo profesional como un aspecto más dentro de su misión, visión y valores. Este cambio no solo viene acaecido por el cambio en los mercados, sino que los empresarios ven como juegan un papel fundamental en el desarrollo de una sociedad, tanto a nivel económico, social y ambiental.

Se ha indicado también en el texto, como la formación juega un papel importante en la sostenibilidad de este tipo de organizaciones. A través de la formación se alcanzan los objetivos empresariales y también los objetivos personales de los trabajadores. Pero para que esta conjugación funcione, el compromiso organizacional es imprescindible. Un empleado comprometido, lo está con su trabajo y con su empresa y por lo tanto con los valores de dicha empresa.

Sin embargo, ya hemos visto como el compromiso no tiene una conceptualización aceptada por los investigadores del tema, lo que implica que se realicen diversas definiciones

del término. Por otro lado, está claro, a través de todos los estudios que hemos citado en el texto, que el compromiso tiene unas consecuencias que fomentarán la sostenibilidad de una empresa como socialmente responsable. Y es aquí donde se encuentra el valor de este término.

En este documento se ha presentado una reflexión teórica que abre diversas vías de estudio sobre el tema, las cuales pueden ser abordadas en el futuro. No se ha tratado de responder grandes cuestiones sobre el tema, sino que se han abierto interrogantes tales como: ¿Qué entienden las empresas por un trabajador comprometido? ¿La formación ofertada en las empresas favorece el compromiso? ¿Cómo realizamos la evaluación de la influencia de la formación en el compromiso?

En definitiva, la educación y las empresas deben trabajar en un mismo camino para desarrollar una ciudadanía acorde a las necesidades de nuestro tiempo, donde el trabajo se ha convertido en un aspecto más del desarrollo de los seres humanos.

## 5. Bibliografía

Allport, G. (1943). *La naturaleza del prejuicio*. Santiago de Chile: Universitaria.

Aragón-Sánchez, A y Esteban-Lloret, N. N. (2010). La formación en la empresa española: ¿sólo se busca mejorar los resultados organizacionales? *Universia Business Review*, 26, 36-58. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43315587002

Becker, H.S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.

Betanzos, N. y Paz, F. (2007). Análisis psicométrico del compromiso organizacional como variable actitudinal. *Anales de psicología*, 23(2), 207-215.

Calderón Mafud, J L; (2016). Socialización y compromiso organizacional: una revisión a partir del bienestar laboral. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21, 239-247. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248182003

Comisión Europea (2001). *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. COM (2001) 366 final.

De Castro, M. (2005). La RS de las empresas o un nuevo concepto de empresa. *Revista CIRIEC España*, 53, 39.

Domínguez, L. R., Ramírez, Á F., y García, A. (2013). El clima laboral como un elemento del compromiso organizacional. *Revista Nacional de Administración*, 4(1), 59-70.

Farrell, D. y Rusbult, E. (1981). Exchange variables as predictors of Job Satisfaction, Job Commitment, and Turnover: The Impact of Reward, Costs, Alternatives and Investments. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27, 78-95.

Feldman, D.C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Managment Review*, 6, 309-316.

Friedman, M. (1970). La responsabilidad social de la empresa es incrementar sus beneficios. *The New York Times Magazine*, p.12.

García, S., Guerras, L.A. y Rico, M.G. (2007). La decisión de invertir en la formación de los empleados. Un análisis en la empresa industrial española. En Ayala J.C. (coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro* (pp. 3694-3709). La Rioja: Universidad de La Rioja.

Handy, C. (2000). *Preparando el futuro*. Barcelona: Ediciones Gestión, S.A.

Medina, C. (2011). *Inversión de la Empresa en Formación, clave de la excelencia empresarial y análisis de su rentabilidad (predicción del ROI)*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.

Meyer, J.P. y Allen, N.J. (1991). A Three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.

Mowday, R.T., Steers, R.M. y Porter, W. (1979). The measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.

Pineda, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-133.

Rodríguez, J.M. 2007. Responsabilidad Social Corporativa y Análisis Económicos: práctica frente a teoría. *Revista vasca de economía*, 65, 12 – 49.

Saks, A. y Ashforth, B. (1997). Organizational Socialization: Making Sense of the Past and Present as a Prologue for the Future. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 234-279.

Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Taormina, R.J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization. *International Journal of Human Resource Management*, 15, 76-94.

Tejada Fernández, J. y Ferrándiz Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2).

Valle, Y. (2013). *Factores determinantes que influyen en la decisión de evaluar la formación en las grandes empresas peruanas*. Tesis doctoral inédita. Universidad Politécnica de Cataluña.

# ¿Por qué nos hacen jugar en la escuela? Reflexiones pedagógicas para entender (¿criticar?) la enseñanza actual

Jordi Brasó Rius[a] Xavier Torrebadella Flix[b]
[a] *Universidad de Barcelona, 08035, España*
[b] *Universidad Autónoma de Barcelona, 08193, España*

**Resumen**

La educación, como instrumento de inculcación de valores y conducta que ha sido y es, en la mayoría de los períodos y épocas tiene que ser cuestionada. Las propuestas actuales, centradas en el juego y en las actividades lúdicas, también tienen que ser un motivo de cuestionamiento y valoración crítica. Este es el objeto de estudio del presente trabajo. Concretamente se pretende entender el currículum oculto de estos modelos jugados, gamificados. A partir de una metodología centrada en el análisis histórico de pedagogías del juego, juntamente con las teorías críticas que analizan el fenómeno de la reproducción de clases se concluye que la educación actual dista mucho del verdadero sentido que se dice que tiene. La enseñanza, por lo tanto, esconde unos contenidos y, en la actualidad, lo lúdico es un buen instrumento (eficaz, divertido, motivador) para adoctrinar y preparar a los más jóvenes para entrar a formar parte del mundo del adulto.

*Palabras clave:* educación crítica; educación; escuela; juego; pedagogía.

**Abstract**

Education is an instrument of inculcation of values and behavior. It must be questioned. The current proposals, centered on play and play activities, also must be a matter of questioning and critical appraisal. This is the object of study of the present work. Concretely it is tried to understand the hidden curriculum of these models played, often through gamification. From a methodology centered on the historical analysis of pedagogies of the game, together with the critical theories that analyze the phenomenon of the reproduction of classes, it is concluded that the present education is far from the true meaning that is said to have. Teaching, therefore, hides content and, at present, play is a valuable tool (effective, fun, motivating) to indoctrinate and prepare the younger to enter the adult world.

*Keywords:* Critical education; education; game, pedagogy; school.

# 1. Introducción

El hombre, como animal que es, juega. Una de las diferencias en relación con los de su especie, es que de mayor sigue jugando. Por lo tanto, esta actitud lúdico-adulta queda bien interiorizada desde la infancia. Pero hay que distinguir el juego animal-biológico del juego humano-tecnológico en la actualidad. Si inicialmente se asemejaban y el elemento lúdico era símbolo de libertad, incertidumbre, improductividad económica… (Caillois, 2008; Huizinga, 2008), en el presente el juego se hegemoniza como un medio para conseguir un fin. Así lo veía Unamuno (1917), cuando se cercioraba de las disputas sigilosas que escondían los escenarios bélicos que amenazaban el mundo.

Es a partir del s. XVII, cuando aparece así, una nueva idea de juego dirigido-guiado-pedagógico, que ya trató Elschenbroich (1979), y objeto de análisis de este trabajo. La cualidad lúdica del ser humano aparece en multitud de momentos históricos y ontogénicos. Actualmente, el individuo es y se convierte (lo convierten) en un ser lúdico (*homo ludens*): cuando hace deporte, cuando juega a las videoconsolas, o cuando utiliza diferentes aplicaciones informáticas o el móvil. Pero, además, en sus momentos de ocio y trabajo, el ser humano podría decirse que también está jugando cuando consume –percibe ofertas, compara, elije y ejecuta-compra–, cuando quiere conseguir un sobresueldo, cuando busca mediante su trabajo un mejor sitio en la empresa, o cuando trabaja-juega para mejorar sus ventas mes a mes. La única diferencia, y que no es insignificante, es que la actividad deja de ser libre y propietaria del sujeto, y se convierte en una tarea dirigida por otros seres humanos externos, que se apoderan del elemento lúdico: el ser dominador le hace jugar. Efectivamente se aprecia que esta pedagogización lúdica que inicialmente se relacionaba únicamente con la educación y el juego re-creativo se va transfiriendo a cualquier actividad socio-cultural. Esta idea está en íntima relación con la idea de la alienación, tratada por multitud de pensadores, que van desde Santo Tomás de Aquino a Rousseau, Hegel o Marx. Y este modus operandi aparece en la escuela: todo un conjunto de actividades y propuestas buscan esta idea-momento lúdico para conseguir determinados aprendizajes. De este modo, los aparatos ideológicos del estado que proponía Althusser (1974) están presentes y funcionan actualmente a la perfección. Así, el juego aparece frecuentemente como un medio y no como finalidad, tanto en la escuela como fuera de ella: las actividades, tareas, objetivos… se disfrazan con las emociones del juego. El objetivo busca reforzar la teoría sociológica de la reproducción, adquirir unos determinados valores estandarizados y, en definitiva, mantener el dominio de una clase social sobre otra (Bourdieu y Passeron, 2001; Lerena, 1976, 1983; Ponce, 2005). Postulamos así, y sabiendo que no es nada nuevo, que la educación es un elemento clave para conseguir esta superioridad de la clase dominadora.

Del mismo modo, si el elemento lúdico –que no siempre libre– aparece en la edad adulta, nos planteamos como se llega hasta aquí, como se entrena esta capacidad y, por lo tanto: ¿Cómo se relaciona el trabajo (escolar) con el juego, y este con la cultura? O de otro modo: ¿Cómo aparece el juego en los niños? Y, en definitiva: ¿Por qué el juego acaba actuando como un elemento facilitador de adquisición de unos valores impuestos?

El juego en la escuela es el objeto de estudio de la presente aportación. Concretamente se pretende analizar el uso (y abuso) del juego dentro de las instituciones escolares y

su verdadero sentido y relación con el mundo del adulto en su día a día, en el modelo social, cultural y económico presente. La metodología utilizada se ha basado en el análisis de los principales teóricos críticos con el sistema social y educativo actual. Partiendo de influencias marxistas desarrolladas en ideas como las de Veblen (1857-1929), y posteriormente las de los representantes de la escuela de Frankfurt —como Benjamin (1892-1940); Horkheimer (1895-1973); Marcuse (1898-1979); Fromm (1900-1980), Adorno (1903-1969), o posteriormente Habermas (1929-) y Apel (1922-2017)— se reflexiona en torno a este control del sistema (escolar) y al uso de determinados dispositivos lúdicos para inocular determinados valores o gobernanzas sociales. Esta idea se plasma en la continua distinción que la clase considerada superior busca en contraposición a la inferior. El objetivo es diferenciarse de la clase con menos recursos económicos, culturales… Pero a la vez, esta clase con menos recursos busca y pretende emular a esta primera, con el fin de ser "triunfadores" como ellos. El ocio, el consumo, la moda, la salud, la participación en la tradición o en el progreso… y, en definitiva, la cultura son elementos en sí de distinción social. A modo de ejemplo, la concepción del propio cuerpo (mezcla de naturaleza y cultura) ha sido visto y utilizado de diferentes modos en los diferentes períodos históricos. Y la pedagogía lo único que ha hecho es corregir y disciplinar este cuerpo. Como consecuencia, en el ámbito educativo surgen críticas y alternativas a estos ideales institucionalizados (Devís y Peiró, 1992; Pié y Planella, 2015; Planella, 2006, 2007; Vicente, 1997, 2007). En la actualidad, los estereotipos de la corporalidad se difunden sin limitaciones en los medios de comunicación y redes sociales, actitudes de las masas, como diría Ortega y Gasset (2004), y en las cuales los propios individuos se controlan, y sancionan quien se aparta de la conducta, del modo de actuar… "no oficial". Este hecho hace que el proceso de cambio sea una constante (de tiempos líquidos), como ya decía Bauman (2005), y que la educación se convierta en una gran fábrica de consumo (Ferrer, 2006; Tonucci, 1999, 2008).

Y lo mismo sucede con el juego y la estética del jugar. Si este momento creativo, artístico se tendría que relacionar con conceptos como los de libertad o espontaneidad, en realidad, cualquier expresión queda limitada. Se convierten por lo tanto los juegos y actividades (incluso las expresivas) en no libres, como ya analizó Adorno (2004). El juego y su belleza se convierten así en modelos rígidos que impiden traspasar determinadas normas, gestos, movimientos. Aparecen así unos límites impuestos que marcan los cánones vigentes (Planella, 2006, 2007; Pié y Planella, 2015).

En la idea para cambiar el modelo socio-educativo nos fijamos en pedagogías críticas como las de la liberación de Freire, o la de transmodernidad de Dussel, y de tantos otros que reflexionan en torno a este saber/poder del sistema escolar, desde diferentes puntos de vista (Igelmo, 2016; McLaren, 2015; Vicente, 2016). Asimismo, todo el movimiento actual en favor de la motivación del niño para el aprendizaje y con el uso y abuso de lo lúdico-pedagógico permiten intuir el verdadero objetivo interesado de incluir el juego en la infancia escolarizada.

Se concluye y reflexiona, así en torno a la instrumentalización del juego para obtener unos determinados intereses educativos, con un único fin: adoctrinar y controlar al niño para hacerlo útil a la sociedad en la que tiene que participar ya desde el primer momen-

to, sin esperar a ser el adulto que, hasta hace poco mencionaba Elschenbroich (1979). Por lo tanto, afirmamos que mayoritariamente el juego escolar en el siglo XXI no es más que la evolución de las propuestas pedagógicas que buscaron el control de la infancia en el entorno lúdico. Surge, pues, la necesidad de plantear una alternativa que pase por un viejo modelo educativo, que si bien es socialmente crítico (libertario), tiene por un lado la capacidad de, al mismo tiempo que convive con la vorágine de influencias consumistas, servir al docente y alumnado para compartir reflexiones hacia una verdadera emancipación de ambos. Y esto pasa por apartarse al máximo de unos modelos curriculares y propuestas (líneas pedagógicas modernas) que vienen impuestas desde las instituciones, públicas y privadas, que no son más que la continuidad de las invenciones tradicionales pasadas. Para ello, será clave el papel del docente como impulsador, iniciador de este cambio de perspectiva basada en la concienciación de los procesos de aprendizaje y de las actitudes, valores y normas que oficialmente se pretenden inculcar.

## 2. La aparición del juego (¿libre?) en la escuela no es nada nuevo

El "enseñar deleitando' de Horacio puede ser un buen punto de inicio que muestra esta tendencia del uso del juego en la escuela. Del mismo modo, en Grecia, ya surgieron metodologías centradas en el aprendizaje a partir del juego. Platón ya propuso el uso del juego: "Se empezará por adiestrar a los niños, mediante el juego […] de forma que se les obligue, divirtiéndoles" (Leyes, VII, 181). Surgió ya el concepto de obligación unido a la diversión. Posteriormente, en Roma, brotó un utilitarismo en el aprendizaje y la aparición de la burocracia. Trasladado al aspecto lúdico, los juegos evolucionaron hacia una mayor reglamentación, lo que implicó cohibir la creatividad, la libertad, la espontaneidad y seguir la norma. Y, en definitiva, "esterilizar el pensamiento, el gesto y someterlo a una regla" (Debesse, Mialaret, 1973, 96). En esta línea y para esta idea, el modelo en Roma es quizá un indicio del momento actual, donde se empieza a dar más importancia al continente que al contenido, lo que implica adornar, hacer bonito, estilizar… hacer bello el método para un buen adoctrinamiento.

Asimismo, las propuestas de renovación pedagógica surgidas en España hacen ya más de un siglo, con un enfoque centrado en el niño, la libertad y el juego parece que fueron un adelanto en favor de esta emancipación y sentido crítico. De todas formas, quedan por analizar los límites en los cuales se encontraban estas pedagogías, con sus normas, reglas y valores. Esta constatación de limitación de la libertad se ejemplifica, por ejemplo, en las críticas y prohibiciones que significaron determinados métodos de enseñanza, no óptimos, según las autoridades. El caso de la Escuela Moderna, del anarquista Ferrer y Guardia (1990, 2016), es un ejemplo de estas pedagogías "no oficiales" y, por lo tanto, "no válidas" (Torrebadella, 2016). El propio Ferrer (2016, 87-88) ya denunció "estos reformadores" de los que no se preocupan por la educación del niño en sí misma, sino por mantener su poder y sus intereses. Como consecuencia, no da validez a las propuestas basadas en "qué métodos de educación son más convenientes" para el desarrollo integral del niño. Por lo tanto, también los movimientos de renovación pedagógica, que

basaban en gran parte su aprendizaje en propuestas lúdicas, estaban enmarcados dentro de un ideario. Inferimos que la pertinencia de un juego dependerá de la finalidad por la cual éste esté destinado. Por lo tanto, los valores inmersos en estas prácticas en las diferentes materias serán los que darán veracidad al juego.

En este punto hay que tratar, todo este sistema de valores (¿oficiales?) escolares (¿impuestos?), que en definitiva parece que determinaran si una enseñanza, una actividad, un contenido, un juego… son buenos y óptimos.

## 3. El juego y el engaño de (los valores en) la escuela

Los políticos, los economistas, los empresarios, la prensa… se preguntan e intentan responder la cuestión de cómo tendría que adaptarse la educación para el futuro. Sin embargo, esta cuestión casi siempre se responde teniendo como referencia el sistema económico capitalista y, por lo tanto, el objetivo va siempre encaminado a hacer individuos responsables, autónomos, creativos, cooperadores, competitivos… pero no en ellos mismos, sino dentro del concepto económico-empresarial. Por lo tanto, estos términos que en un principio pueden parecer óptimos, en la realidad se convierten y transforman en otros como son los de adoctrinamiento, sumisión, explotación, división de clases… Y es que el problema está en el hecho de enmarcar toda la educación y su moral, dentro de unas normas, unas reglas… bien delimitadas por el sistema capitalista. A modo de ejemplo, el individuo en esta filosofía se parecería a un prisionero al cual se le potencian sus habilidades de autonomía, creatividad y cooperación, entre muchos otros conceptos.

No podemos negar que estos ideales-conceptos, maquillados de imperativos categóricos, esconden una finalidad diferente a la que se promulga. Y si estos conceptos, en la realidad en la que los ubicamos, esconden la cárcel en la que cada individuo se encuentra en la sociedad, también existen otros elementos que tienen la función de seguir escondiendo el ciudadano espartano (sumiso a las órdenes de la comunidad-estado) en el que los ciudadanos nos encontramos. Como consecuencia, aparece todo un movimiento crítico de este uso interesado escolar, el cual queda ejemplificado en la idea de Illich (1974) que propone incluso que el sistema público no intervenga en el hecho educativo, y sugiere ideas cooperativas entre ciudadanos e instituciones no lucrativas.

En este orden, y como principal mecanismo, aparece el juego (como innovación) en la escuela: actividad que permite mediante una supuesta diversión, un aprendizaje guiado y dirigido a partir de unas normas de conducta, unas pautas… esconder el verdadero sentido educativo, muy alejado de las libertades individuales que ya proponía Stuart Mill (1970, 2002). Aparece, por lo tanto, un currículum oculto muy diferente al que en teoría se dice que se promueve de forma oficial, donde el juego se convierte en el principal instrumento de inculcación. Por lo tanto, con la justificación que el elemento lúdico motiva a los alumnos, se proponen estas actividades en la escuela. La cuestión de fondo está en que estos juegos siguen perpetuando la reproducción de clases y fomentando unos valores supuestamente buenos para poder ejercer de buen ciudadano. No planteamos en ningún caso la eliminación del juego escolar, pero si su uso capitalista y perpetuador

del sistema neoliberal que a menudo promociona (a veces inconscientemente) –excepto algunas propuestas anecdóticas–. Criticamos así los juegos que no potencien un modelo social crítico. Y es que como ya postuló Paulo Freire diciendo que la educación nunca fue, ni es ni puede ser neutra, por lo tanto, desde el ámbito docente habrá que intervenir (Freire, 2003, 2006; Palacios, 1979). El modelo dominante demanda una educación neutra, es decir, "inmovilizadora y encubridora de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista 'a medias'" (Freire, 2006, 95). De este modo, para promover un modelo crítico, o liberador (Dussel, 2016), el profesor no puede ser neutro en ningún caso. Es más, es él mismo el que tiene la tarea de promover una educación crítica (Carr 1990; Kemmis, 1990) y cuestionar todos los modelos impuestos como socialmente los correctos.

Marx, Engels, Althusser o los filósofos de la Escuela de Frankfurt ya analizaron la educación como medio de perpetuar la diferenciación de clases. Y en este sentido, la propuesta pedagógica de inicios del s. XX de Ferrer y Guardia podría ser la base para desarrollar diferentes modelos liberadores para el s. XXI. El pedagogo concretaba esta influencia del Estado sobre la escuela: "Los gobiernos se han cuidado siempre de dirigir la educación del pueblo, y saben mejor que nadie que su poder está totalmente basado en la escuela y por eso la monopolizan cada vez con mayor empeño" (Ferrer, 2016, 85). Y concluye: "han querido una organización cada vez más completa de la escuela, no porque esperen por la educación la renovación de la sociedad, sino porque necesitan individuos, obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitales a ellas dedicados" (86). De este modo la maquinaria escolar busca disciplinar y como ya dijo Anne Querrien (1979) o Álvarez-Uría y Varela (1991) tiene por objeto la formación del ejército del trabajo y obtener obreros sanos y dóciles, adiestrados. Y este ejército a modo de hormigas o abejas como trató Maeterlinck (1967a, 1967b) se encuentra en la línea de esta división y la jerarquización social, que ya analizó Unamuno (2006), criticando, en el ámbito educativo la pedagogía positivista spenceriana (Caballé, 2006). Igualmente, el juego, inmerso en la escuela en las diferentes materias es simplemente un medio para conseguir estos fines; se convierte en un elemento de control, seguimiento y de adoctrinamiento, o lo que es lo mismo en un modo para preparar al futuro adulto en aprender las capacidades y actitudes que hay que tener para su incorporación en el sistema económico.

En este punto criticamos todas estas metodologías educativas, en gran medida tecnológicas que imitan las estrategias para el consumo. A la vez, se postulan como las únicas válidas para la "buena enseñanza" y el "buen aprendizaje". Nos referimos, por ejemplo, a las propuestas y estilos de vida gamificados, sutilmente diseñados desde la neurociencia pedagógica y el Big-Data para jugar (modelar y vender ilusiones) con nuestras emociones (Aguilera, 2016; Kapp, 2012; Schönbohm, Urban, 2015; Rodríguez, Santiago, 2015; Teixes, 2015).

El propio modelo general escolar meritocrático, con retrasos, faltas, expulsiones, premios, castigos, separación de alumnos por niveles, títulos, certificados… todo ello a modo de competición lúdica, completa esta maquinaria, este aparato ideológico althusseriano que es la escuela. Por lo tanto, hay que plantearse en qué medida la escuela pretende formar

individuos autónomos y críticos realmente. Y es que ha desaparecido el concepto de enseñanza en sí misma, humanista, para convertirse en eficiente, tecnológica, moderna, internacional, autónoma y creativa. En contra de este modelo neoliberal que fomenta el individualismo y el adoctrinamiento aparecen propuestas educativas, iniciadas por docentes críticos y que se niegan a perpetuar este modelo. Dichas propuestas no eliminan el factor lúdico, pero lo tratan de manera muy diferente al modelo-currículo oficial. Son planteamientos críticos, integradores, de cooperación, en favor de todas las personas, de recuperación de la memoria histórica, y que no encasillan-niegan la diferencia. En definitiva, se apartan de los valores escolares impuestos, en los medios, en la cultura, en la sociedad (Brasó, 2017; Brasó y Torrebadella, 2016 [en prensa]; Devís, 2008).

Quizá hay que mirar el pasado para poder entender y cambiar el futuro. Y en el ámbito lúdico, hay que recordar que el juego no es una innovación, es un derecho asociado a la libertad de la infancia, que bien trataba Ellen Key (1906, 58): "¡Los juegos vigilados y dirigidos por el maestro son una verdadera parodia!". Terminamos criticando este afán por proponer como verdad un medio, una simple utilidad, ya sea la tecnología o el propio juego, los cuales toman su protagonismo de manera arbitraria y con un objetivo interesado (¿económico?). Remitiéndonos a Ortega y Gasset (1984, 6) concluimos que: "hacer de la utilidad la verdad, es la definición de la mentira".

## 4. A modo de conclusión

La escuela, integrada en la sociedad del siglo XXI se convierte en un medio para perpetuar la división de clases. La aparición de determinadas materias, contenidos, valores, modos de actuar… es en gran medida un modo de domesticación de los más jóvenes, con el objetivo de adaptarlos para un amoldamiento al mundo, sociedad, entorno en el que vivirán. Criticamos esta burocratización y sumisión de la enseñanza a estos poderes y proponemos una educación y unos docentes que se enfrenten al mundo, que sean reflexivos, que traten problemas y cuestiones incómodas, y que potencien una verdadera autonomía de los niños. Y esta autonomía también pasa, posiblemente por cuestionar la propia relación profesor-alumno y la idea de dominador-dominado.

Somos bien conscientes que la propia sociedad crea elementos defensivos contra estos profesores rebeldes, a modo de controles, burocracia, currículums, etc., pero como en todo habrá que encontrar las brechas para proporcionar al individuo los elementos para ser crítico y a la vez constructivo con lo que le envuelve. El profesor se convierte así en el principal iniciador del cambio y tendrá que hacer un esfuerzo extra, doloroso quizá, enfrentándose al sistema. Así, la voluntad, el esfuerzo, el ánimo del docente… serán claves, lo que implica, como decía Eugeni d'Ors, hacer de las tareas (pedagógicas), un acto de amor, una obra bien hecha. Hace falta recuperar quizá la pedagogía del amor, que implicará modos críticos, sensibles, bellos… de actuación. Y en lo que respecta al juego, no lo censuramos, simplemente constatamos que tiene que relacionarse con estas actuaciones pedagógicas, que se apartan de la instrumentalización lúdica. El juego tiene, por lo tanto, que aparecer, de suceder, de ser… por el simple hecho de hacerlo, de serlo, de existir.

# 5. Referencias

Álvarez-Uría, J.; Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela.* Madrid: Ed. La Piqueta.

Adorno, Th. (2004). *Teoría Estética.* Madrid: Akal.

Aguilera, I. (2016). *Lo que estaba por llegar, ya está. aquí.* Madrid: La esfera de los libros.

Althusser, L. (1974). *Escritos.* Barcelona: Laia.

Bauman, Z. (2005). *Liquid Life.* Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P.; Passeron, J. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Madrid: Popular.

Brasó, J. (2017). *El joc, un element clau per la història de la renovació pedagògica* [tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Brasó, J.; Torrebadella, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios Pedagógicos, 42*(2), 21-37.

Brasó, J.; Torrebadella, X. (en prensa). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *RIMCAFD*. Disponible en: http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artreflexiones953.pdf (consulta 25/05/2017)

Caballé, A. (2006). Introducción. En M. Unamuno, *Amor y pedagogía* (p. 9-36). Madrid: Austral.

Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos.* Barcelona: Seix Barral.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Barcelona: Laertes.

Debesse, M.; Mialaret, G. (1973). *Historia de la Pedagogía.* Barcelona: Oikos.

Devís, J. (2008). El juego en el currículum de la educación física: aproximación crítica. *Revista educación física y deporte, 27*(2), 79-89.

Devís, J.; Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados.* Barcelona: INDE.

Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico.* Madrid: Trotta.

Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños.* Bilbao: Zero.

Ferrer, A. (2006). De la Paideia a l'Escola-Fàbrica. Naixement i crítica de l'Educació Moderna. *Ars Brevis,* 12, 26-44.

Ferrer, F. (1990). *L'Escola Moderna. Explicació pòstuma i abast de l'ensenyament racionalista.* Vic: Eumo.

Ferrer, F. (2016). *La Escuela Moderna.* Vilassar de Dalt: El Viejo Topo.

Freire, P. (2003). *El grito manso.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Madrid: XXI.

Huizinga, J. (2008). *Homo ludens.* Madrid: Alianza.

Igelmo, J. (2016). *Desescolarizar la vida: Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas.* Madrid: Enclave.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada.* Barcelona: Barral.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of learning and instruction*. San Francisco: Pfeiffer.

Kemmis, S. (1990). Introducción. En W. Carr, *Hacia una ciencia crítica de la educación* (p. 7). Barcelona: Laertes.

Key, E. (1906). *El siglo de los niños.* Barcelona: Henrich y Ca.

Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Madrid: Ariel.

Lerena, C. (1983). *Reprimir y Liberar.* Madrid: Akal.

Maeterlinck, M. (1967a). *La vida de las abejas.* Madrid: Espasa Calpe.

Maeterlinck, M. (1967b). *La vida de las hormigas.* Madrid: Espasa Calpe.

McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4*(2), 29-66.

Ortega y Gasset, J. (1984). *El Espectador.* Madrid: Alianza.

Ortega y Gasset, J. (2004). *La rebelión de las masas.* Barcelona: RBA.

Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar: críticas y alternativas.* Laia: Barcelona.

Pié, A.; Planella, J. (2015). *Políticas, prácticas, pedagogías.* Barcelona: UOC.

Planella, J. (2006). *Cultura, cuerpo y educación.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Planella, J. (2007). *Els monstres.* Barcelona: UOC.

Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases.* Madrid: Akal.

Querrien, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria.* Madrid: La Piqueta.

Rodríguez, F.; Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula.* Barcelona: Digital Text.

Schönbohm, A.; Urban, K. (2015). *Can Gamification Close the Engagement Gap of Generation Y?* Berlin: Logos.

Stuart, J. (1970). *Sobre la libertad.* Madrid: Alianza.

Stuart, J. (2002). *El utilitarismo.* Madrid: Alianza.

Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones.* Barcelona: UOC.

Tonucci, F. (1999). *La ciudad de los niños.* Madrid: Germán Sánchez Ruipérez.

Tonucci, F. (2008). *La maquinaria escolar.* Madrid: Centro de documentación crítica.

Torrebadella, X. (2016). Francisco Ferrar Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educar, 52*(1), 169-191.

Unamuno, M. (1917). Juego limpio. *Nuevo Mundo*, 1206, 6-7.

Unamuno, M. (2006). *Amor y Pedagogía.* Madrid: Austral.

Vicente, M. (1997). Poder y cuerpo: El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud. *Educación Física y Ciencia, 3*(2), 7-19.

Vicente, M. (2007). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud Pública de México, 49*(1), 71-78.

Vicente, M. (2016). Bases per una didáctica crítica de l'educació física. *Apunts. Educació Física i Esports*(123), 76-85.

# La doble exclusión: configuración de la ciudadanía de "jóvenes en riesgo"

Laura Pinto Araújo[a,1], Dulce María Cabrera Hernández[b]
[a,b] *FFyL, BUAP, Av. Juan de Palafox y Mendoza Núm, 229, C. P. 72000, Puebla, Pue., México.*

**Resumen**

El orden que imponen la globalización y el neoliberalismo ha llevado a procesos de exclusión social (concebida como un obstáculo para la igualdad de oportunidades), agudizada por las desigualdades y las brechas económicas. Paradójicamente, algunos esfuerzos por mitigarla se instalan como mecanismos de doble exclusión: crean estándares universales para calificar al "buen ciudadano" excluyendo a quienes no pueden cumplirlos; y simultáneamente, crean "programas sociales para reducir el riego de que esos sectores residuales se vuelvan nocivos para la sociedad global". Este es el caso de los jóvenes doblemente excluidos, cuando no transitan al mundo adulto con derechos y deberes, se les declara en "riesgo". La complejidad del problema incrementa porque las esperanzas y los temores de la sociedad global están puestos en la utopía de una transición que ya no existe, la juventud es actualmente la etapa más larga de la vida, ya no es "moratoria social" y no conduce, necesariamente, al ideal de buen ciudadano moderno. En ese sentido, sostenemos que los procesos de inclusión y exclusión subyacentes en las prácticas educativas inciden en la configuración de la ciudadanía de los jóvenes "en riesgo".

*Palabras clave:* Educación; Ciudadanía; Juventud; Exclusión.

**Abstract**

The order imposed by globalization and neoliberalism has led to processes of social exclusion (conceived as an obstacle to equal opportunities), exacerbated by inequalities and economic gaps. Paradoxically, some efforts to mitigate it are installed as mechanisms of double exclusion: they create universal standards to qualify the "good citizen" excluding those who cannot fulfill them; and at the same time create "social programs to reduce the risk that these residual sectors will become noxious to global society". This is the case of doubly excluded youth, when they do not enter the adult world with rights and duties, are declared at risk. The complexity of the problem increases because the hopes and fears of global society are placed in the utopia of a transition that no longer exists, youth is now the longest stage of life, is no longer a "social moratorium" and does not lead, necessarily, to the ideal of the good modern citizen. In this direction, we say that the processes of inclusion and exclusion underlying educational practices are involved in the assembly of the citizenship of at-risk youth.

*Keywords:* Education, Citizenship, Youth, Exclusion.

1 Autor para correspondencia: Laura Pinto Araújo
Correo electrónico: laura.pinto@correo.buap.mx

# 1. Globalización, ciudadanía y exclusión social

> *Los límites de la globalización están naturalizados para aislar y encerrar los espacios de libertad y participación. En la actualidad, lo que modela qué somos y qué debiéramos ser es incuestionable* (Popkewitz, 2006: p. 11).

Se ha renovado el interés por la ciudadanía y adquiere mayor relevancia, ante los desafíos derivados de la globalización y el neoliberalismo que han modificado la capacidad del Estado para satisfacer las necesidades de su población. En esas condiciones, la tarea de gobernar se comparte con organismos internacionales públicos, no gubernamentales y privados; se fortalecen lealtades locales, generando nuevas identidades con niveles de agregación diferenciados; se transforman las estructuras de participación social y política con nuevas formas de segmentación, diferenciación y reagrupamiento.

Numerosos diagnósticos de la sociedad actual muestran que la ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad provocada por el proceso de globalización ha generado nuevas formas de exclusión, de soledad y de marginalidad (…) Mientras que en la cúpula las elites que participan de la economía supranacional plantean el riesgo de que su desapego a la nación estimule un individualismo asocial, basado en la falta total de solidaridad, en la base se aprecian fenómenos regresivos de rechazo al diferente, de xenofobia y de cohesión autoritaria (Tedesco, 2014, Pp. 33-34).

En este contexto se han arraigado teorías que sostienen la necesidad de formar ciudadanos del mundo participativos, conocedores de sus derechos y deberes, y corresponsables en la gestión del desarrollo local. Formar "ciudadanos del mundo" implica comprender la complejidad que lo caracteriza; desarrollar capacidades vinculadas a un pensamiento crítico y autónomo, para trascender lealtades nacionales y descubrir, en las experiencias humanas, la compasión por las dificultades del prójimo (Nussbaum, 2010). Aunque estas ideas intentan responder a las condiciones globales, reconocemos que este planteamiento existe desde la Edad Media, con fuerte raigambre cristiana se implantó la idea de que la "naturaleza humana" debe modelarse para alcanzar las virtudes más altas y que la educación sería el medio idóneo para desarrollarlas y perfeccionarlas. Más tarde, "futuro y progreso" representaban una visión para las sociedades ilustradas.

Los civilizados y los bárbaros eran diferenciados por las actitudes y las relaciones corporales –la manera en la que uno se sienta, bebe, saluda, comparte su cama y maneja cuestiones de desnudez y sexualidad-. "Civilizado" implicaba una cortesía, delicadeza y nuevas maneras y decencias entre las personas (…) "Idea para una historia universal en clave cosmopolita" de Kant ubicaba las maneras civilizadoras de *Kultur* en distinciones que dirigen al individuo hacia el futuro y progreso (Popkewitz, 2012, p. 30).

Parece natural, que fueran la escuela y cierta pedagogía, las encargadas de transformar al bárbaro en civilizado, y moldear al niño para convertirlo en adulto: "educar para hacer posible *el ciudadano* que personificó los valores liberales de participación y aceptó nociones iluministas de progreso sobre las que fue establecida la Nación" (Popkewitz, 2006, p. 6). Ahora, la expectativa del joven educado, que se convierte en un ciudadano

global, también enmarca el temor al joven no educado que pone en riesgo ese proyecto. La esperanza en el ciudadano del futuro conlleva temores, preocupaciones y ansiedades acerca del sujeto –en este caso el joven- que no se ajusta a los modos de vida valiosos para la sociedad. Dichas esperanzas y temores son rotuladas mediante una sutil terminología psicológica y sociológica que ubica a los sujetos de un lado o del otro –incluidos y excluidos.

Aunque la exclusión como fenómeno social tiene larga data[2], el origen moderno del concepto, en el marco de las sociedades capitalistas, y la discusión a que éste conlleva, surgen a mediados de la década de los setenta en Europa; precisamente en Francia[3], donde hablar de exclusión implicaba no solo elevar una noción alternativa a la de pobreza (con connotaciones poco afines a la flagrante ciudadanía republicana), sino también una posibilidad para analizar las desventajas sociales que se revelaron a partir de la crisis del Estado del bienestar (Pérez y Mora, 2006). Desde entonces, la exclusión social fue interpretada desde distintos paradigmas (Silver, 1994): a) En el "Paradigma de solidaridad", la exclusión es el resultado de la ruptura del vínculo, cultural y moral, entre individuo y Estado; b) el "Paradigma de especialización" exalta el fenómeno del individualismo. Ahí, la exclusión se entiende como sinónimo de discriminación, pues la pertenencia a ciertos grupos priva al individuo de una participación plena, tanto en los mercados como en la misma interacción social; y c) el "paradigma de monopolio", basado en Weber, remite a las relaciones jerárquicas de poder que crean monopolios sobre los recursos. La exclusión significa imposibilidad de ciertos grupos para acceder a los recursos que son monopolizados por otros (Pérez y Mora, 2006).

**Tabla 1. Tres paradigmas acerca de la exclusión social**

| Designación del Paradigma | Solidaridad | Especialización | Monopolio |
|---|---|---|---|
| País / Región | Francia | Anglosajona | Norte de Europa |
| Referente Teórico principal | Rousseau | Locke | Weber |
| Conceptualización | Ruptura del vínculo social | Discriminación | Imposibilidad de acceder a los recursos monopolizados |

Elaboración propia a partir de: Silver, 1994.

De acuerdo con lo anterior, la exclusión social se relaciona con aspectos culturales acerca de quién es y quién debería ser el joven. Esto podría evidenciarse en la ruptura de los vínculos sociales solidarios, en la discriminación negativa y en la falta de acceso a los recursos, tomemos por ejemplo la fuerte ruptura ideológica, moral y cultural con un Estado punitivo y controlador, que reprime la participación política de los jóvenes en

2 Por ejemplo: en la antigüedad griega, las mujeres, los esclavos y los extranjeros eran explícitamente excluidos del Ágora.

3 El texto de René Lenoir: "*Les exclus: un français sur dix*" significó un precedente importante en este sentido. En él se trataba a la exclusión como una categoría vasta, que incluía a grupos sociales muy dispares, (como desempleados, drogadictos y discapacitados, entre otros), lo cual la mostró como ciertamente ambigüa.

los espacios públicos; la discriminación y estigmatiza hacia "subculturas" juveniles; o la dominación por la falta de independencia legal y económica que disfraza una crisis social con mera holgazanería.

## 2. Ciudadanía juvenil: entre la identidad y la diferencia

La definición tradicional de juventud como etapa de transición hacia la adultez, (de los 15 a los 24 años de edad), no responde a la pregunta acerca de qué es, poco dice sobre las condiciones del joven, o qué sucede en los confines del término mismo y de los límites etarios (Palau y Caputo, 2004), no considera las particularidades del contexto ni de la persona. Si bien, algunos análisis reconocen la peculiaridad que imprimen el referentes sociales y culturales en los jóvenes, se subraya el hecho de que existen regularidades y principios psicobiológicos que son iguales para todos y que se dan en todas las sociedades (Reguillo, 2000). A partir de esos estándares, se declaran "anomalías", propias de la situación biológica y psicológica por la que atraviesa el niño o niña que está entrando a la juventud, y se define al joven por un estado transicional de carencia frente al adulto. Esta primera exclusión impide el reconocimiento efectivo de todas sus dimensiones. Por otra parte, ser joven se concebía como un estado de "moratoria social", o como etapa transitoria (relativamente corta y centrada en la educación). Sin embargo, en era de la precariedad laboral, ésta se convierte en la etapa más duradera de la vida, que trae como consecuencia la exclusión de los jóvenes de la toma de decisiones políticas y de grandes ámbitos de la sociedad (Feixa, 1999).

La juventud (ya sea como fenómeno social), los jóvenes (como sujetos o actores), así como las culturas juveniles (como producción simbólica), han sido ampliamente caracterizados por autores como Reguillo (1991, 1993), Valenzuela (1997, 2009), Feixa (1998), Zebadúa (2009, 2011). Si bien el debate ha tenido momentos interesantes desde la década de los noventa, Feixa alertaba sobre el futuro de este campo:

En los albores del siglo XXI, la agenda latinoamericana de los estudios sobre la juventud está por construirse. Tras una fase ensayística-especulativa en el primer tercio del siglo XX, una fase empírico-modernizadora en los años sesenta y setenta, y una fase etnográfico experimental después de 1985, es necesario un esfuerzo de reformulación teórica y conceptual que contribuya a resituar la investigación de campo sobre bases más sólidas. Tres son los temas axiales a dilucidar: en primer lugar, la construcción histórica y cultural de la juventud a partir de la diversidad; en segundo lugar, la relectura de las teorías sobre las generaciones en una óptica latinoamericana; y, en tercer lugar, la metamorfosis de la juventud en la era de la globalización (Feixa, 2006, p. 16).

Respecto del último punto, se *observan estudios que* indagan los procesos políticos y sociales protagonizados por los jóvenes, destacando sus dimensiones estéticas, mediáticas, y culturales, entre otras: "ya no representan una pertenencia grupal única; son "flexibles" (…) los jóvenes tienen un intenso intercambio entre su cultura tradicional y los lenguajes globales de los medios de comunicación y el consumo cultural (Zebadúa, 2011, p. 42). L*os* jóvenes se caracteriza*n* por una situación educativa y socioeconómica relacional,

*conforman* un grupo diverso, heterogéneo y que posee un intervalo de edad no uniforme (Moreno *et al*, 2013), cuyo ejercicio de ciudadanía puede identificarse a través de:

> a) La visibilización de los aportes de los y las jóvenes como sujetos activos en su realidad comunal, nacional y familiar; b) el desarrollo de estrategias formativas de participación ciudadana *[que]* incluyan perspectivas de género, cultura, etnia, estrato económico, diversidad urbano-rural; c) el reconocimiento de la capacidad y la exigibilidad de derechos antes de la mayoría de edad y la ampliación del concepto de ciudadanía más allá de las capacidades formales constitucionales (Krauskopf, 2000, p. 163 *en* Monsiváis, 2002, p. 172).

## 3. La educación escolarizada del "ciudadano joven"

*Enseñar es una práctica de inclusión y exclusión*
(Popkewitz, 2006, p. 5).

Algunos autores analizan la problemática educativa a partir del "deber ser", mientras que otros lo hacen a través de estudios críticos que aluden más a "lo que es". Desde el "deber ser" (plano normativo y prospectivo) se podría definir a la educación como un conjunto de prácticas e instituciones que tienen objetivos específicos de aprendizaje. Ese "deber ser de la educación" es un ideal que puede ser compartido, y tener mucho o poco consenso entre todos los actores involucrados; a diferencia de las prácticas, que son la manifestación de las acciones emprendidas por las personas y de la trama de relaciones de actores sociales diversos, con puntos de vista e intereses similares o contrapuestos. Aquí nos interesa indagar, la relación dialéctica entre ambas posturas, a partir del binomio inclusión-exclusión, en el caso de los jóvenes.

La escuela moderna tiene una doble cualidad. Una es la esperanza de lograr una sociedad progresista, justa y equitativa por medio de la educación del niño, futuro ciudadano de la Nación (…) La esperanza en una buena sociedad para el futuro mediante la formación de un niño pensante, atento y reflexivo, transita en un mar de temores amenazantes. Temores por poblaciones vistas como peligrosas para el progreso de la Nación; temores ante gente reconocida como poseedora de cualidades opuestas a las aspiraciones cosmopolitas –"barrabravas, delincuentes juveniles, el desorden moral en la vida de ciertas familias- y temores al riesgo de un futuro con niños *en riesgo* (Popkewitz, 2012, p.1).

La esperanza y el temor, de acuerdo con Popkewitz, instalan el binomio inclusión-exclusión: esperanza en sociedades más justas e incluyentes, y miedo, a que este ideal no se cumpla. Es necesario aclarar que la idea de una "buena sociedad" parece estar definida, ser universal y fincarse en un conjunto de valores compartidos. En ese sentido, el temor surge cuando esa sociedad no puede desarrollarse; y es en este punto en el que nos interesa centrar la crítica a la configuración de la ciudadanía en los "jóvenes en riesgo".

Si como veíamos, existen serias dificultades para definir a los jóvenes en el contexto global, si los jóvenes advierten la celeridad del cambio, son flexibles, logran acceder a sus propios espacios culturales a partir del divorcio con las pautas sociales establecidas, qué

nos hace pensar que la oferta de una ciudadanía global puede ser atractiva para ellos. Es decir, si el ideal de futuro es una sociedad definida previamente por las instituciones (Estado, medios de comunicación, escuela, etcétera) que representan el *statu quo*, ¿no es, hasta cierto punto, "natural" que los jóvenes no interpelados por ese ideal, sean representados como amenazas al proyecto global y "en riesgo"?

## 4. Configuración de la ciudadanía de "jóvenes en riesgo"

*En realidad, formar al ciudadano es justamente formar un sujeto moral, pero con memoria de su ciudadanía (liberal) negada* (Cullen, 2004, p. 97).

Difícilmente encontraremos algún planteamiento histórico, filosófico, político o educativo, que reste importancia a la escuela en la conformación de los proyectos nacionales y de la configuración de la ciudadanía. En las condiciones descritas para los jóvenes, ¿es posible seguir pensando que la "escuela moderna" juega un papel central en la construcción del ciudadano; justo cuando ésta no goza del mejor prestigio y enfrenta un declive de su "hegemonía" como institución formadora?

A pesar del fracaso de la escuela en el logro de las promesas de la Ilustración – libertad, igualdad y fraternidad-, esta institución ha sido capaz de mantener uno de los postulados de la modernidad que rigen en la sociedad neoliberal: el progreso. Hoy en día, la escuela (con todo el aparato político e ideológico que la sostiene) enarbola la idea de progreso como mejora, como desarrollo, como evolución. Su "éxito" puede deberse a que, en tiempos de incertidumbre, de abandono y de la caída de valores que sostuvieron las estructuras sociales, la "fe" secular en el progreso representa una posibilidad de futuro y cierta pedagogía, es la encargada de instalar la semilla del progreso para la construcción de una "buena sociedad" y "buenos ciudadanos".

La pedagogía es política en cuanto da forma y crea conductas a través de diferentes tiempos y espacios acerca de "lo que somos", "lo que deberíamos ser", y también acerca de lo que se expulsa y excluye de sus espacios normalizados (Popkewitz, 2012, p. 19).

En esa dirección, se observan investigaciones pedagógicas, políticas, programas y prácticas educativas guiadas por el fenómeno esperanza-temor, que determinan el éxito o el fracaso escolar a partir de estándares sobre lo que está "bien" y lo que está "mal", lo primero debe ser incluido y lo segundo, erradicado, pero "el problema de la inclusión está de continuo enmarcado en un trasfondo de algo simultáneamente excluido" (Popkewitz, 2006, p. 5). Esa dualidad está instalada en los discursos y en la pedagogía misma, pues la práctica de la enseñanza y el aprendizaje se dan entre valores que comparan, dividen, y excluyen tanto como incluyen.

En cierto sentido, la modernidad está condenada al destino de Sísifo, en el que no hay solución perfecta o punto final en la búsqueda de un mundo mejor. Las circunstancias de la vida no tienen soluciones perfectas y debemos estar continuamente advertidos de la doble cualidad de nuestras prácticas y tener humildad al comprometernos en la búsqueda guiada por la esperanza (Popkewitz, 2006, p. 5).

## 5. Reflexiones finales

En un esfuerzo por lograr una sociedad más inclusiva, las prácticas educativas *pro equidad* no se detienen a examinar qué entendemos hoy por juventud, o qué expectativas tenemos de los jóvenes. Dichas preguntas, y sobre todo sus respuestas, se dan por sentado para dar paso a la fabricación un joven estandarizado, a través de la implementación de esquemas curriculares creados para que *todos* los jóvenes tengan un futuro prometedor. Estos esquemas se presentan como la clave para el mejoramiento de la calidad que garantice un trato equitativo para los estudiantes de diversas procedencias.

Ahora bien, en los últimos años, los currículos de todo el mundo han incluido asignaturas que aluden al buen ciudadano (un ideal que parece constatarse a partir de características como: el ser autónomo, participativo y crítico), y que algunas veces se convierten en el "filtro" que ayuda a distinguir entre aquellos jóvenes que podrán incluirse en una sociedad del conocimiento, y aquellos otros que están "en riesgo" de no lograrlo. En este sentido, el fracaso escolar es visto como la "evidencia" de que el joven no está en condiciones de formar parte de la sociedad ni de una ciudadanía democrática (primera exclusión). Y si a estos procesos (ruptura de lazos sociales solidarios, discriminación, y falta de acceso a las oportunidades), sumamos algunos otros más complejos (como la falta de identificación con los referentes culturales establecidos, su plasticidad para establecer relaciones mediáticas, subculturas y movimientos sociales), el resultado es un escenario ideal para la configuración de un *joven en riesgo* (segunda exclusión).

Por ello, es preciso reformular, teórica y conceptualmente, la categorización de los jóvenes a partir del reconocimiento de la diversidad que hoy los caracteriza, así como de las nuevas estructuras espacio-temporales que definen su modo de estar en el mundo. Además, es imperiosa la necesidad de revisar lo que hay detrás del enfoque de equidad, en el currículo escolarizado y la pedagogía, tomando en cuenta a quiénes beneficia y a quiénes desplaza, y cómo se justifican los objetos de reconocimiento y diferencia tras los sujetos de la política y la investigación educativas.

Paradójicamente, hoy las esperanzas están puestas en la aplicación de estándares que sirvan para medir y comparar personas, para unir y unificar valores generales que expresen "los intereses públicos"; por lo que la homogeneización se ha convertido en un factor crucial en el anhelo por formar un ciudadano libre e igualitario; las narrativas de equidad, inclusión educativa y atención a la diversidad intentan borrar las diferencias. Aunque, su propósito sea incluir, las prácticas tienen un trasfondo de exclusión simultánea. Es imprescindible analizar también el marco conceptual desde el cual estamos comprendiendo y "combatiendo" la exclusión, y reconocer el lugar desde el cual estamos investigando, enseñando y evaluando las políticas encaminadas a mitigarla. Por último, si se trata de educar a un ciudadano ético, y de formar una ciudadanía *pública*, (es decir, autónoma); habrá que comenzar por reconocer que el espacio educativo es necesariamente ético y político.

# 6. Referencias

Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández-García, A.; Poza-Vilches, M.; Fiorucci, M. (2015) Análisis meta teórico sobre el ocio de la juventud con problemas sociales, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria (25)*, pp. 119-141.

Feixa, C. (1998) *El reloj de arena. Culturas juveniles en México,* México, SEP, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.

Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

Fize, M. (2012) ¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Macías, G. (2014). *Ser adolescente*. México: Trillas.

Monsiváis, A. (2002). *Ciudadanía y juventud: elementos para una articulación conceptual*. Perfiles Latinoamericanos, (20), 157-176.

Moreno, A. y Rodríguez, E. (2013). *Informe de la Juventud en España 2012*, Madrid: Instituto de la Juventud, Gobierno de España. Consultado en: http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-de-la-juventud-en-espana-2012#sthash.Opqc7sHF.dpuf

Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires: Katz.

Palau, M. y Caputo, L. (2004) Resultados del estudio "juventud y exclusión social": conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil, documento de Trabajo Nº 107. Asunción: BASE Investigaciones Sociales, Disponible en: Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO http://biblioteca.clacso.edu.ar

Pérez, J. y Mora, M. (2006) Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina, en: *Revista Mexicana de Sociología* 68*(3).* Pp. 431-465. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.

Popkewitz, T. (2006). La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente. La escolaridad y la exclusión social, en: *Anales de la educación común*, Tercer siglo, año 2, número 4, Filosofía política del currículum, agosto de 2006. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Popkewitz, T. (2012) Estudios comparados y "pensamiento" comparado inimaginable: la paradoja de la "razón" y sus abyecciones, en: *Espacios en Blanco* - Serie indagaciones - No 22 - Junio (17-39).

Reguillo, R. (1991). En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación. México: ITESO.

Reguillo, R. (1993). Las tribus juveniles en tiempos de la modernidad, en: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, V (15). México: Universidad de Colima.

Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En, Carrasco, M. (2000) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México: El Colegio de México.

Silver, H. (1994). *Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas*. En: Revista Internacional del Trabajo, 113.

Tedesco, J. (2014). *Educar en la sociedad del conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Valenzuela, J. (1997). Culturas juveniles. Identidades transitorias. Un mosaico para armar. Revista Joven-Es, enero-marzo, núm. 3, México, 12-35.

Valenzuela, J. (2009). El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. México: Colegio de la Frontera Norte, México: Juan Pablos.

Zebadúa, J. (2009). Culturas juveniles en contextos globales. Cambio y construcción identitaria. México: Universidad Veracruzana-Universidad, Veracruzana Intercultural

Zebadúa, J. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la Construcción identitaria de las juventudes indígenas. Revista Liminar. Estudios sociales y humanísticos, año 9, IX (1). 36-47.

## 7. Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto PRODEP-NPTC-BUAP-PTC-479, denominado "Ocio y tiempo libre en niños y jóvenes en riesgo social de la Colonia Barranca Honda del Municipio de Puebla", Nº de convenio: DSA/103.5/16/10420.

# Integración de la ciudadanía emergente en la formación universitaria

Elisa Lugo Villaseñor[a,1], Cony Brunhilde Saenger Pedrero[a], Ana Esther Escalante Ferrer[a]

[a]*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Av. Universidad # 1001, Col. Chamilpa, C.P. 62209, Cuernavaca, Mor., México*

**Resumen**

En América Latina y en México, el papel de las universidades públicas estatales ha sido fundamental para el desarrollo social. En el caso mexicano, el estado ha tenido que enfrentar diversos problemas, el agotamiento de los recursos naturales, el crecimiento poblacional, la inestabilidad social y política derivada de situaciones de inequidad, de injusticia, y conflicto; frente a estas condiciones, en los últimos 20 años las universidades públicas estatales, han asumido su responsabilidad social frente a dichos problemas y han promovido el desarrollo personal, profesional y social de sus egresados a partir de una formación integral que les permita desempeñarse adecuadamente en el ámbito profesional, a la vez que participar activamente como ciudadanos. Al incorporar la perspectiva de la formación ciudadana en el modelo universitario, se diseñaron nuevas carreras universitarias, se integraron asignaturas específicas y se elaboraron programas universitarios asociados a la protección de los derechos humanos, la seguridad y responsabilidad ciudadana. En este documento se presenta el análisis realizado en seis universidades públicas mexicanas identificando los enfoques de formación para la ciudadanía expresados en sus planteamientos, ubicando algunas coincidencias y limitaciones. Se examinan planteamientos teóricos respecto de la formación ciudadana y se indago si las universidades integraron estas vertientes en sus procesos de formación y el curriculum. El estudio busca contribuir a la reflexión sobre los nuevos esquemas o marcos teóricos adoptados a la propuesta de la formación ciudadana.

*Palabras clave: universidad; formación ciudadana; curriculum; transversalidad.*

1 Autor de correspondencia:
Elisa Lugo Villaseñor (elisa@uaem.mx)

**Abstract**

In Latin America and Mexico, the universities role is essential for social development. Particularly in the mexican case, the population growth, the social and political instability of the last 20 years had lead universities to assume challenges related with global environment preservation and, to promote the individual, professional and social development for their graduates through an integral formation that allows them to stand out as citizens and professionals. Therefore, some Mexican universities had join the citizen formation perspective by the design of new professional careers, the inclusion of new specific subjects and, the creation of university programs related to human rights protection, and citizen security and responsibility. This document presents an analysis developed in six different Mexican universities, identifying this new educational approach by recognizing coincidences and limitations. Theoretical approaches in relation to citizen formation are examined and, at the same time, we delve into how universities had integrated these aspects into their formation processes and curriculum. The study looks for contribute to the reflection of these new schemes or theoretical approaches related to the citizen formation proposal.

*Key words:* university; citizen formation; curriculum; transversality.

# 1. Introducción

La sociedad actual, se encuentra en el vórtice de cambios resultado de diversos planteamientos de desarrollo económico, científico y tecnológico definidos por los países más desarrollados del mundo. Estos tienden a configurar una serie de cambios vinculados al modelo de desarrollo económico vigente y a la ampliación de nuevos espacios mercantiles necesarios a los procesos de globalización subyacentes. Dichos procesos no sólo reducen la capacidad de acción política del estado nación, a determinados espacios públicos y privados, sino que modifican las condiciones económicas y sociales al interior del país, produciendo efectos culturales relacionados con el campo de la educación y la producción del conocimiento.

Esta situación ha demandado revalorar las funciones de las instituciones de educación pública entre las que se encuentran las universidades, emitir una serie de políticas y estrategias, revisar y analizar los programas, controlar la eficacia y calidad de los procesos y actualizar permanente los contenidos curriculares para lograr pertinencia social.

Así, diversos organismos como la UNESCO (1995, 1998, 2005, 2009) han tratado de poner a debate cuestiones relacionadas con la pertinencia social y cultural de la oferta de educación superior en un contexto de menor certidumbre sobre las posibilidades de empleo de quienes se encuentran realizando una formación profesional.

En el presente trabajo se reflexiona sobre el papel de las universidades y sobre su posibilidad de ofrecer programas educativos pertinentes. Una de las premisas que sostienen esta investigación es que para garantizar la pertinencia social de los programas educativos es necesario ofrecer una formación que permita integrar la adquisición de saberes disciplinarios, a la vez que incorpora valores que conduzcan a lograr una formación sociocultural y moral que contribuya a la formación ciudadana.

# 2. Descripción del tema

## *2.1. Universidad y formación ciudadana*

El tema de la formación para la ciudadanía es un tema que pude ser abordado desde distintos campos y modalidades. En el presente trabajo se ha intentado reportar lo que algunas universidades públicas del país realizan con respecto a la formación ciudadana e identificar nuevos programas educativos que pretenden dar respuesta a las necesidades específicas que demanda la sociedad con otro tipo de profesionales.

Las universidades públicas suelen ser reconocidas en México como espacios en los que se forma a los futuros profesionales de diversas áreas de conocimiento, dichos profesionales deben apropiarse de determinados saberes para ejercer una función social de forma responsable. Desde esta perspectiva, se parte de asumir que el sujeto en formación en las universidades, tiende a apropiarse no solo de saberes disciplinares propios de una profesión, sino de saberes, que se refieren a la formación ética, moral y aportan elementos que contribuyen a configurar una identidad profesional y ciudadana. Este último tipo de formación, si bien, no siempre se ha integrado de manera formal en las propuestas educativas, ha cobrado cada vez más relevancia en el discurso educativo.

Las autoras pensamos que tradicionalmente se ha realizado una separación entre la formación profesional y la formación ética y ciudadana, otorgando mayor importancia a la adquisición de saberes y al desarrollo de competencias propias de una profesión. Se ha observado que, por lo general, **éste** enfoque resulta más teórico y técnico, pero carece de fundamentos sociales y humanísticos, otorgando poca o nula importancia al desarrollo de la persona en relación con sí mismo y en sociedad. Este enfoque tiende a generar identidades profesionales que laboran aisladas, de forma individualista y que no asumen conciencia del "otro" en sociedad. Para hacer frente a ello las universidades han tratado de elaborar propuestas curriculares y pedagógicas alternativas, tratando de integrar dimensiones de formación correspondientes con los cuatro pilares de la educación señalados por Delors (1996): integrando en el curriculum el saber, saber hacer, saber relacionarse con otros con la finalidad de garantizar un ejercicio profesional responsable socialmente.

Con la transformación e innovación curricular las universidades **públicas** intentan atender los problemas actuales incremento de violencia, migración, pobreza, marginación, entre otros. Como principales estrategias empleadas se encuentran la incorporación de la flexibilidad, la transversalidad curricular y la formación integral para incluir contenidos que buscan complementar la formación socio-moral y cultural.

En este documento, se reportan los resultados de examinar a nivel exploratorio, algunos modelos universitarios y programas educativos de reciente creación, puesto que en dichos documentos se expresan los componentes centrales del currículum y donde se expresa el posicionamiento oficial, cultural y de trasformación con respecto al sujeto en formación.

En un trabajo previo, (Lugo, 2015) hemos señalado como fundamental que el caso de la formación universitaria, la formación ciudadana debería integrarse desde las funciones

sustantivas universitarias, las políticas generales, los proyectos de formación docente, los procesos de diseño curricular, las estrategias didácticas y las normativas de toda la institución. Las autoras de este trabajo consideramos que la educación universitaria debería favorecer y trascender hacia el bien común y contribuir al desarrollo de los sujetos en todas sus esferas: lo profesional, lo social y lo personal.

# 3. Referentes conceptuales

## *3.1. Delimitando y construyendo la formación ciudadana*

Bauman (2006), Morin, (2010) y Torres (2012) concuerdan al destacar que en el mundo actual los sujetos deben enfrentar cotidianamente procesos de cambio y desestabilización que se convierten en un rasgo distintivo de nuestra sociedad, situación gestada desde una sociedad caracterizada por un modelo económico que ha favorecido grandes desigualdades y con fracturas de todo tipo, tanto a nivel mundial, nacional y local. Resultado de ese modelo económico, el fenómeno de la globalización hace más evidentes los contrastes sociales, la diversidad cultural, los cambios de la agenda de política e incluso los planteamientos ideológicos que repercuten en todas las regiones del mundo. Por su parte Morín (2010) refiere que la sociedad moderna, presenta como rasgos distintivos el peso que se ha otorgado a la ciencia, a la tecnología y a una economía abierta, que perturban la certidumbre de los sujetos y suele enfrentarlos a una crisis civilizatoria. Por lo que la comunicación, la convivencia y el *diálogo* entre culturas se encuentran prácticamente ausentes, ampliando la distancia entre ciencia, expresión artística y la realidad contextual. Esta sociedad moderna se caracteriza por un tejido social que tiende a la fragmentación, al aislamiento y trastoca el respecto a la diversidad humana, étnica y cultural. Los países que resultan más afectados, son los que se encuentran en vías de desarrollo, pues enfrentan a una diversidad de problemáticas asociadas a: pobreza y hambre, desempleo, enfermedades, migración, segregación, conflictos territoriales, inseguridad social, brechas tecnológicas, crisis de valores culturales, ausencia de participación ciudadana. Todo ello, en un contexto de economía globalizada y con profundos cambios políticos y sociales que tienden a romper el tejido social, afectan el equilibrio, la estabilidad y trasgreden la identidad cultural, los derechos humanos y el papel de los ciudadanos; repercutiendo en los comportamientos y los valores que suelen guiar la vida de los ciudadanos. Desde la perspectiva de De Sousa (2007), este tipo de transformaciones sociales llega a impactar significativamente en el sector educativo, especialmente en las universidades públicas, pues desde hace dos decenios se originaron crisis severas por la deteriorada relación entre estado y universidad, principalmente ante la reducción del presupuesto otorgado desde el estado a instituciones educativas con fines públicos, atentando contra la "autonomía científica y pedagógica", característica fundamental de estas instituciones. Además, a ello se debe sumar, otra problemática asociada a la creciente mercantilización de la educación superior que ha tenido lugar principalmente en Latinoamérica.

A partir de lo anteriormente expuesto y, coincidiendo con lo expresado por Tedesco (1996), pensamos que las universidades aún no han logrado desarrollar "las capacidades

que requiere el desempeño ciudadano para una sociedad que se transforma profunda y rápidamente…" (Tedesco, 1996, pág.1). El mismo autor, menciona que la formación del ciudadano enfrenta lo que denomina "déficit de socialización", pues las instituciones educativas afrontan una crisis en su función socializadora y en su capacidad de transmitir valores y pautas culturales, quedando prácticamente inmodificables, incluso otras estructuras de la sociedad, como la familia redujeron su trascendencia en la formación valoral. Para Tedesco, la educación, como actividad a través de la cual se produce, difunde y se distribuye el conocimiento cobra relevancia principalmente en dos sentidos: en lo político-social y en los contenidos de la educación. En cuanto al primer sentido, refiere a los lugares donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente, donde todos aquellos que se desempeñan en la producción y distribución del conocimiento (aludiendo al trabajo de educadores, científicos, intelectuales, investigadores, etc.) desempeñan papel significativo en la identificación y solución de conflictos. El segundo sentido, al que refiere Tedesco se relaciona con los desafíos que se enfrentan para evitar la separación entre *conocimiento y pensamiento*, así como el caer en una dependencia irreflexiva de los aparatos técnicos donde se acumula y opera el conocimiento.

Específicamente en el contexto mexicano destacan los trabajos realizados por Yurén Camarena (2015) Yurén T. y Mick C. (2013) sobre la formación ciudadana desde un planteamiento emancipatorio y desde la valoración del rol que los sujetos tienen como agentes directos del cambio. Otro trabajo importante es el de Molina y Heredia (2013) quienes, señalan que respecto a la educación superior, particularmente en la UNAM, se han generado propuestas para ampliar el nivel de dominio del campo de los derechos humanos basándose en planteamientos emanados de la UNESCO con objeto de constituir una cultura democrática universal en derechos humanos. Según las autoras, este tipo de acciones desde las universidades pretende incidir en varios aspectos de la vida pública, referidos a la convivencia, al ejercicio de valores tales como: la libertad, la igualdad, la equidad, la justicia, y la participación plena de todos los miembros de una comunidad. En el estado de conocimiento elaborado por Molina y Heredia (2013) se abordaron de manera conjunta los campos de formación ciudadana y derechos humanos; para ocuparse de la formación cívica; la promoción de valores sociales; la educación para la ciudadanía, para la paz, la democracia, la justicia, y la equidad. Por otra parte, Díaz Barriga (2013) en el estado de conocimiento del campo de curriculum en México, da cuenta de cómo el tema de la formación valoral, que incluye a la formación para la ciudadanía se ha enfatizado desde la transversalidad curricular y empieza a ser integrada cada vez más en los modelos educativos de las universidades aun cuando no se tenga claro cómo hacerlo.

## *3.2. Formación ciudadana y transversalidad curricular*

En la revisión de la literatura identificamos aportaciones de varios autores (Tedesco, 1996; Palos, 2000; Álvarez y colaboradores, 2000, Yus, 1998, Magenzo, 2003) enfatizan como la formación ciudadana o para la ciudadanía cada vez tiene mayor relevancia en la agenda educativa y coinciden en mencionar que este tipo de formación puede abordarse desde los *temas transversales*. Esto implica "enfrentar el doble problema de definir los

conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar" (Tedesco, 1996, pág. 2). El mismo autor, sostiene que introducir los temas transversales en el curriculum, comprende la incorporación de contenidos de socialización de las nuevas generaciones, el impacto en el diseño de la institución escolar, en cómo presentan dificultades que se relacionan con la incertidumbre social y las capacidades y niveles de participación en la delimitación de un futuro posible. Para Tedesco, el papel de la educación reside en colaborar en la socialización de los sujetos y en la *construcción de la identidad*, esta última, es el concepto más importante parar referirse al proceso educativo que requieren los cambios sociales. En su opinión, los temas transversales pueden favorecer cuatro aspectos base: a) articulación entre lo estable y lo dinámico, b) articulación entre lo propio y lo ajeno: la identificación de las fronteras, c) identidad, individualismo e intereses generales y d) identidad y capacidad de elegir.

Conforme lo expuesto, podemos decir que las instituciones educativas, a través de sus funciones, estructuras, dispositivos formativos, el diseño de curriculum y el papel de los actores tendrían que favorecer ambientes y condiciones que contribuyan a una socialización provechosa y preparar sujetos conscientes, críticos y activos, comprometidos con el entorno, capaces de establecer el diálogo con su comunidad, permitiendo la comprensión y respeto del "otro", sin menoscabo del cuidado de sí mismo.

## 4. Metodología, acopio de información y vía de análisis

Se empleó el método de análisis documental, con objeto de identificar en la revisión de bibliografía lo referente al tema de estudio. Además, se buscó conocer y analizar documentos institucionales en los que se plasman las propuestas formativas e identifican de qué manera se plasma un posicionamiento sobre la formación ciudadana y qué tipo de estrategias se establecen en el modelo educativo y en el diseño de nuevas propuestas de profesionales que atiendan las demandas sociales emergentes. Los documentos se convirtieron en una base para realizar el análisis del discurso y reflejan el nivel de afianzamiento de prácticas educativas en las instituciones, mediante su socialización, formalización y normalización.

Los documentos que se emplearon para el análisis fueron los modelos educativos de seis universidades públicas mexicanas y programas educativos de profesiones recién creadas para atender las problemáticas sociales de seguridad ciudadana, los derechos humanos y la cultura de paz. Se procuró identifica en el grupo de profesiones emergentes, elementos comunes y divergentes que permitieran ubicar posibles tendencias, enfoques y preocupaciones para atender la crisis social del contexto mexicano.

## 5. Análisis de la información

Las universidades públicas durante las últimas décadas se dieron a la tarea de modificar sus modelos educativos y reencausar sus procesos de formación, de desarrollo de inves-

tigación, de vinculación y extensión de la cultura. Existen varios rasgos que se pueden identificar en el análisis por cada una de las funciones sustantivas de la universidad pública. Para fines de esta investigación nos centramos en la función de formación, donde pudimos identificar los siguientes rasgos: a) un discurso alusivo a una transformación pedagógica, mediante la integración de una formación universitaria basada en un paradigma que contempla perspectivas cognoscitivista, humanista, integral y sociocultural; b) se refiere la importancia de diseñar programas educativos que cubran criterios de pertinencia social e incorporen tendencias de innovación curricular como flexibilidad, enfoque de competencias, uso de TIC, contextualización y formación integral entre otros; c) se alude a la necesidad de que el modelo educativo, integre criterios de calidad establecidos por organismos de evaluación, acreditación e internacionalización a fin de poder competir con otras regiones del mundo; d) se destaca la necesidad de una constante vinculación con el entorno y con grupos de la comunidad cercanos a la institución; e) se enfatiza la apertura de la universidad para realizar propuestas inter, tras y multidisciplinares posibilitando otros acercamientos a la realidad desde diversos campos de conocimiento y soluciones más acordes a una sociedad compleja; f) se destaca el importante rol de los actores educativos en los procesos de transformación y apropiación de nuevas propuestas de formación, así como la necesidad de formarles y dotarles de herramientas para continuar aprendiendo y para ser capaces de autorregular su propio aprendizaje.

Entre las características de innovación curricular empleadas por las universidades de estudio, se ubicó como estrategia para la formación ciudadana la integración de temas transversales en el modelo curricular y destacan la importancia de que los sujetos en formación cuenten con competencias que les permitan ubicar situaciones problemáticas de la realidad y puedan actuar ante ellas desde una comprensión más humanística y holística.

En cuanto a la revisión de los programas educativos, pudimos identificar un total de seis universidades que crearon nuevas licenciaturas[2] cuyos perfiles profesionales se enfocaban a atender algunos elementos de la formación ciudadana. Al revisar los objetivos curriculares y perfiles profesionales de estas carreras, se encontró que tales propuestas atienden a premisas como: la identificación y atención de problemáticas sociales emergentes que atañen a los sujetos o a comunidades respecto a su libertad, defensa de derecho humanos, seguridad social, estabilidad física y material; la iniciativa de formar para crear una cultura de la prevención ante situaciones emergentes o de confrontación; reconocimiento de que proponer soluciones pacíficas requiere emplear el diálogo; contar con recurso humano formado como mediadores, facilitadores o conciliadores ante situaciones de crisis social; lograr instaurar paulatinamente una justicia restaurativa con los grupos en desventaja social. Todo ello, evidencia que la tarea de las universidades y sus autoridades no es sencilla, pero que requiere ser atendida de forma integral y holística.

2 Licenciatura en Derechos Humanos (Universidad de Chiapas), Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano (Universidad Autónoma de Nuevo León), Licenciatura en Medios Alternos de Solución de Conflictos (Universidad Autónoma del Estado de México), Licenciatura en Ciencias de la Seguridad, **(**Universidad Autónoma de Querétaro) y Licenciatura en seguridad ciudadana. (Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma del Estado de Morelos).

## 6. Comentarios finales

La formación para la ciudadanía implica varios retos para las universidades: la concepción de la formación ciudadana, la forma en que es posible constituirla como eje de los modelos educativos, las características que debe cubrir en el diseño y desarrollo de los nuevos curricula, la preparación de los actores educativos y generación condiciones para operar de manera eficaz la perspectiva de la formación ciudadana.

Además, las universidades deben continuar atendiendo la emergencia de crear nuevas carreras, la apertura e integración de asignaturas específicas asociadas al tema y, la generación de programas institucionales vinculados a la protección de los derechos humanos, la seguridad y responsabilidad ciudadana.

El tema curricular, requiere de mayor análisis, ya que es ahí donde se plasman las propuestas de los saberes que deben apropiarse los sujetos en formación, que deben ir mas allá de lo disciplinar y favorecer la participación ciudadana, pues se trata de formar seres humanos y ciudadanos comprometidos con su entorno y su comunidad.

## 7. Referencias

Álvarez y colaboradores (2000) *Valores y temas trasversales en el currículum*. Grao. Barcelona, España.

Bauman, Z (2006) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.

Curcio B. M. y, Camargo E. (2012) Universidad y formación ciudadana. *Reflexión Polí*tica año14 n°28 diciembre de 2012, UNAB, Colombia.

Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

De Sousa de S. (2007) *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. Con Rodríguez Garavito, César A. (Eds.), Barcelona: Univ. Autónoma Metropolitana de México / Anthropos.

Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado en: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.html

Díaz Barriga, A. (2013) *La investigación curricular en México 2002-2012*. COMIE/ANUIES:México.

Gimeno Sacristán (2001) *Educar y convivir en la cultura Global: las exigencias de la ciudadanía.* Ediciones Morata, pp. 151-162. Madrid, España.

Lugo, V.E (2015) Integración de la formación ciudadana en el curriculum universitario. En: Espinosa Julieta y Yurén Teresa (Coord.) (2015) *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*. Casa Juan Pablos Editor, México.

Magenzo A. (2003), *Transversalidad y Currículum. Currículum y sociedad*. Magisterio: Bogotá, Colombia.

Martínez Martín Miquel (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 42: Septiembre-Diciembre 2006. Organización de Estados Iberoamericanos.

Moreno, L (2003) *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar*. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC) Documento de Trabajo 03-08.

Heredia E. y Molina A. (2013) Educcaión y valores en el ambieto de la formación ciudadana y los derechos humanos. En: Hirsch A. y Yurén Teresa (2013) *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2012*. COMIE/ ANUIES: México. Pág. de 211-272.

Morin, E. (2010). ¿Hacia el abismo? Globalización en el Siglo XXI. Madrid: Paidós.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010) *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de Los Bicentenarios*. Madrid, España.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). Comunicado de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: *Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. En: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

Palos J. (2000) (Coord.). *Estrategias para el desarrollo de temas transversales del curriculum*. Cuadernos de educación 3. ICE-HORSORI. Barcelona, España.

Tedesco J.C. (1996) La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*. Núm. 146, Noviembre-Diciembre 1996, pp. 74-89.

Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Yurén T. y Mick C. (2013) *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. Casa Juan Pablos Editor, México.

Yurén T. (2015) La formación ciudadana con sentido emancipatorio un reto para la educación escolar. En: Julieta y Yurén Teresa (Coordinadoras) (2015) *Ciudadania, agencia y emacipación. Diálogo entre disciplinas*. Casa Juan Pablos Editor, México.

Universidad Autónoma del estado de Morelos (14 de marzo de 2011). *Modelo Universitario*. Adolfo Menéndez Samará(60). (Ó. I. Universitario, Recopilador) Cuernavaca: UAEM.

Yus, R. (1998). *Temas transversales hacia una nueva escuela*. Barcelona, Grao.

# Formación ciudadana a partir del Modelo Universitario de la UAEM

Ana Esther Escalante Ferrer[1], Elisa Lugo Villaseñor[2], Cony Brunhilde Saenger Pedrero[3]

[1,2,3] *Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Av. Universidad # 1001, Col. Chamilpa, C.P. 62209, Cuernavaca, Mor., México*

**Resumen**

Las expectativas sobre la formación universitaria son muy diversas, para algunos se relaciona con la movilidad social, la realización personal y la solución de problemas que aquejan a la sociedad. Para responder a este listado, que si no es exhaustivo, es indicativo, de que es condición necesaria plantear cómo y para qué se pretende formar a los que deciden prepararse en una institución universitaria. En la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, universidad mexicana de financiamiento público, se redefinió, en el Modelo Universitario vigente desde 2010, que la formación a promover en los futuros profesionales tuviera una orientación desde un humanismo crítico, con la posibilidad aprender a aprender, de manera autónoma que propicie el desarrollo integral y la construcción de la persona orientándose al desarrollo humano, por lo que se favorecerá la formación ciudadana comprometida con el desarrollo sostenible y el respeto a la dignidad humana. Esta ciudadanía contribuirá a la conservación y mejoramiento del entorno natural, social y cultural. El objetivo, a través de una metodología de análisis documental, es mostrar la manera en que se concilia la expectativa de la formación universitaria con las estrategias curriculares para el logro de la formación ciudadana de los egresados de los universitarios.

*Palabras clave:* formación universitaria; humanismo crítico; ciudadanía.

**Abstract**

The expectations about university education are very diverse, for some it is related to social mobility, personal fulfillment and solving problems that afflict society. To answer this list, which is not exhaustive if indicative, a necessary condition is to propose how and for what is intended to train those who decide to prepare in a university institution. At the Autonomous University of the State of Morelos, a Mexican public support university, the University Model redefined in 2010, that the training to be promoted in

1 Autor para correspondencia: Ana Esther Escalante Ferrer
Correo electrónico: anaescalante7@hotmail.com

future professionals should be oriented from a critical humanism. Give to the students the possibility of learning to learn, in an autonomous way that favors the integral development and the construction of the person orientated to the human development, reason why will favor the citizen formation committed with the sustainable development and the respect to the human dignity. This citizenship will contribute to the conservation and improvement of the natural, social and cultural environment. This paper objective, through a methodology of documentary analysis, is to show how the expectations of university education are reconciled with the curricular strategies for the achievement of citizenship training of university students.

*Keywords:* higer education; Critical humanism; citizenship.

# 1. Introducción

Las expectativas sobre la formación universitaria son muy diversas, para algunos éstas se relacionan con la movilidad social, para otros con la realización personal y finalmente para algunos más, con la solución de problemas que aquejan a la sociedad. Para responder a esta serie de consideraciones, es necesario plantear cómo y para qué se pretende formar a los que deciden prepararse en una institución universitaria.

En la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), universidad mexicana de financiamiento público, se definió en el Modelo Universitario (MU) (UAEM, 2011), que la formación de los futuros profesionales siguiera una orientación humanística crítica, con la posibilidad de aprender a aprender, de manera autónoma que propiciara el desarrollo integral y la construcción de la persona orientándose al desarrollo humano, por lo que se favorecerá la formación ciudadana comprometida con el desarrollo sostenible y el respeto a la dignidad humana. Esta ciudadanía contribuirá a la conservación y mejoramiento del entorno natural, social y cultural.

El objetivo de este texto, a través de una metodología de análisis documental, es mostrar la manera en que se concilia la expectativa de la formación universitaria con las estrategias curriculares para el logro de la formación de los universitarios. Considerando el compromiso de la universidad pública de formar profesionales universitarios con un desarrollo integral que dé cuenta de un ciudadano cabal y capaz de responder desde el ámbito de su competencia a las expectativas de la sociedad por el dominio de su profesión.

# 2. Descripción del tema

Los avances científicos y el uso de las tecnologías digitales para la información y la comunicación de los últimos 30 años y sus implicaciones en las demandas a la formación de recursos humanos, han generado transformaciones a nivel mundial. Algunos efectos han sido favorables y otros desfavorables, generando el replanteamiento de políticas económicas, sociales y educativas. En un contexto de reducción y pauperización del empleo y aumento de violencia, se despliega en México una Reforma educativa, que las universidades públicas asumen para atender pertinentemente la creciente demanda de

jóvenes en edad de estudiar. En la UAEM, en el Modelo Universitario de 2010, se redefinió que la formación de los futuros profesionales adoptara un enfoque pedagógico que propiciara el desarrollo integral y favoreciera la formación ciudadana. Un supuesto que orienta esta investigación interpretativa es que las expectativas de los estudiantes no han sido totalmente satisfechas en cuanto a la posibilidad de movilidad social, por un parte porque esto no es de competencia de las IES y por otra debido a que no había el pleno conocimiento por parte de ellos de que la formación estuviera orientada a la posibilidad de contribuir a la solución de problemas sociales.

## *2.1. Referentes teórico-conceptuales: ¿ciudadanía vs profesión?*

### *2.1.1. Marcos teóricos desde los que se ha estudiado la ciudadanía*

El tema de la ciudadanía se ha abordado a partir de dos enfoques teóricos principales: el sociohistórico y el liberal (Gutiérrez Vidrio, 2011, pág. 4), la autora citada recupera de Marshall (1997) los tres momentos de la ciudadanía: la ciudadanía civil, relativa a los derechos y libertades que tiene el individuo por el Estado; la ciudadanía política, misma que se refleja en el derecho de votar y ser votado y la ciudadanía que se relaciona con el derecho del individuo a un mínimo de bienestar.

La misma autora, retoma a Dueñas (2000), para señalar que existen otras dimensiones de la ciudadanía:

> a) la ciudadanía emancipatoria, la cual implica los derechos de la sociedad por transformar "las formas de vida, estructuras institucionales y organización económica, avanzando hacia la construcción de sociedades más libres y justas que den pleno reconocimiento a todos los sujetos y grupos que de ella forman parte" (Dueñas, 2000 citado por Gutiérrez Vidrio, 2011, pág. 5); b) la ciudadanía cultural, defiende los derechos culturales, en relación con las identidades éticas, étnicas y estéticas de los grupos que equilibran la tensión entre la identidad y la diversidad y, c) la ciudadanía comunicacional, que otorga la inclusión de la persona como legítima interlocutora a partir de su derecho a una identidad y a obtener información y conocimiento en la sociedad globalizada.

Estos enfoques, momentos y dimensiones, tendrían que se ser contemplados en el momento de definir y diseñar e implementar los procesos formativos de estudiantes universitarios. Ello con la finalidad de evitar el diseño de dispositivos heteroformativos que de acuerdo con Yurén, "privilegian formas de intervención transmisivas y adoctrinadoras, que suelen dificultar la formación socio-moral y favorecen una ciudadanía cuya participación se restringe a los procesos electorales" (Yurén, 2013). Las formas de ciudadanía más emancipatorias, esas que promueven una participación por la mejora de las condiciones de vida de los miembros de una comunidad, están relacionadas con el sistema de eticidad es decir de lo que, para una sociedad, puede ser considerado como bueno en determinado momento, requiere de modelos autoformativos.

### *2.1.3. La ética de las profesiones*

La formación que provee la universidad, en particular la universidad pública, se apega a la definición de Weber (1969, pág. 82) de profesión como aquella "actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento económico seguro de su existencia", sin embargo, el sentido de la profesión, va más allá del sustento.

De acuerdo con Adela Cortina (2000), la profesión es una actividad en sí misma que es ejercida por un grupo de personas y cuya importancia radica en el bien específico que esta actividad proporciona a la sociedad. En sentido amplio, la sociedad requiere de especialistas para atender problemas específicos de los que demanda una práctica ética y una formación ciudadana que muestre las actitudes y valores en el desarrollo y uso del conocimiento. La formación profesional en el siglo XXI también está comprometida con buscar la producción y circulación de conocimientos innovador, a través de redes de colaboración (Gibbons et al.,1997). En este orden de ideas "es desde la ética donde concebimos al profesional como persona […] que desde sus saberes y habilidades se propone, desde su ámbito, hacer lo correcto orientado al logro de la vida buena (Cortina, 2000).

Aunque también es un hecho que la profesión a la que se aspira mediante la formación universitaria tiene como una de sus finalidades obtener los beneficios correspondientes entre otros recibir las "retribuciones que pretenden pagar el valiosísimo servicio prestado […] con una <<pequeña compensación>> en dinero o en especie" (Martínez Navarro, 2010:25).

Entonces, ¿cómo garantiza la institución la formación profesional que conlleve una formación ciudadana? La respuesta está en los fundamentos éticos de los principios que guian el quehacer institucional y que ponen en juego un "diálogo entre los sujetos de la educación y los nexos entre las esferas de la formación […] considerando la transformación subjetiva que predisponga moralmente a los sujetos a convivir transformando su campo y, como una extension de ciudadanía" (López-Zavala, 2009). En este artículo, se ha analizado el documento del Modelo Universitario de la UAEM (2011) que contiene las finalidades, principios, postulados y lineamientos de los procesos institucionales a través de los cuales se atienden las demandas de educación para dar así una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad.

## *2.2. Acopio y vía de análisis de la información*

En este trabajo se utiliza el método del análisis documental cuya la finalidad es conocer en segmentos específicos de información la manera como una institución de educación superior propugna por la formación integral de personas que se preparan en una determinada profesión. Dicho método implica un proceso analítico-sintético, de tal manera que el documento analizado se transforma en un nuevo documento que auxilia a responder a la pregunta de investigación. Este artículo busca conocer ¿de qué manera se concilia la expectativa de la formación profesional con las estrategias curriculares para el logro de la formación ciudadana de los egresados universitarios? Es por ello que se ana-

liza: del MU de una universidad pública mexicana la dimensión formativa y las características del curriculum integrador que abonan a la formación del ciudadano, así como los fines de la formación profesional. También se analizaron: tanto "Lineamientos de diseño y reestructuración curricular de la UAEM" (2016) y dos programas de asignatura que forman parte de un plan de estudios de pregrado.

Parte del trabajo analítico se apoya en la propuesta de T. Van Dijk (1980) quien afirma que el análisis del discurso, en el cual se incluye el texto escrito, se convierte en una actividad interdisciplinaria, ya que para analizarlo se imbrican las ciencias sociales, la psicología, la sociología y la antropología, entre otras; además, del contexto situacional desde donde, para qué y para quién se construye ese discurso. Es pues así que el análisis documental genera conocimiento toda vez que la información asimilada por un individuo, en este caso el investigador le permite tomar decisiones para anular o sustituir por deducción la información (Pérez-Montoro, 2004).

### *2.2.1. La dimensión formativa en el Modelo Universitario de la UAEM*

El MU (UAEM, 2011) se analiza para distinguir los elementos que facilitan u obstaculizan la formación ciudadana de los formandos. El Modelo se compone de cuatro dimensiones: 1) Formación, 2) Generación y Aplicación del Conocimiento, 3) Vinculación y Comunicación con la Sociedad y 4) Gestión del Modelo, las cuales corresponden a las cuatro funciones de la universidad pública combinadas con los rasgos que identifican a la institución bajo estudio, a saber: se basa en un humanismo crítico, es generadora de saberes, se declara abierta a la diversidad y con compromiso social.

El primer rasgo se espera sea implementado en los programas de estudio de las diversas profesiones con

"una visión del desarrollo humano que rompe los límites de una perspectiva individualista porque mira no sólo a la expansión de las libertades, sino también a la calidad de los fines que se persiguen y de los medios para alcanzarlos" (UAEM, 2011, pág. 6). Este desarrollo humano conlleva "el desarrollo integral de las personas, el desarrollo sostenible y el ejercicio y la defensa de los derechos humanos, en especial los civiles, los sociales y los culturales" (UAEM, 2011, pág. 6) y se cristaliza en ejes transversales.

Lo anterior se desarrolla apoyado en que la institución se ha identificado con el paradigma de la responsabilidad social, entendida ésta como parte de un posicionamiento ético-político que toma en cuenta las características sociohistóricas de la universidad pública mexicana, en el que conocimiento se asume como conciencia, es decir "como conjugación de funciones cognitivas, gnoseológicas y axiológicas" (UAEM, 2014, pág. 11), vinculado con las necesidades y problemas sociales del entorno local, nacional y global, no de una manera sumisa sino más bien contestataria ya que se rechazan los comportamientos y relaciones autoritarias.

Justamente *viviendo* los rasgos del MU a través de la primera dimensión del modelo llamada Formación es posible que "el proceso educativo por el que la persona se configura como sujeto integral mediante: la producción que resulta de su actividad creativa, las

interacciones con otros y la recuperación reflexiva de su experiencia" (UAEM, 2011, pág. 11), dé como resultado un ciudadano comprometido con su comunidad.

Para ello se plantea un perfil del universitario que detone en un sujeto capaz de autoformarse con sentido humanismo crítico. "Con capacidad para aprender a aprender, hacerse cargo de su desarrollo integral y construir un proyecto profesional, ciudadano y personal orientado a procurar el desarrollo humano" (UAEM, 2011, pág. 16).

Además, el perfil del universitario en formación refiere un "sujeto crítico, ético y con compromiso social. Con la capacidad para ejercer la profesión u oficio y la ciudadanía con honestidad y con capacidad para la crítica sociocultural y la defensa de la democracia y los derechos humanos, con sentido de justicia y equidad" (UAEM, 2011, pág. 16).

En este mismo perfil al sujeto productor de saberes se le concibe con las "competencias para aplicar y/o producir saberes (científicos, tecnológicos, humanísticos o artísticos); con capacidad para manejar de manera responsable y crítica la información y las TIC, así como para emprender proyectos y solucionar creativamente problemas en su campo profesional con visión inter y transdisciplinaria, en favor del desarrollo sostenible y la vida digna para todos" (UAEM, 2011, pág. 16).

Finalmente en congruencia con el rasgo de la universidad de estar abierta al mundo se espera un sujeto que aprecie "las culturas, incluyendo la propia; con manejo de diversos idiomas y competencias para generar redes académicas nacionales y extranjeras, así como con capacidad para valorar y fomentar la diversidad con sentido de inclusividad y equidad" (UAEM, 2011, pág. 16).

En el MU la concepción de curriculum se retoma de López (2005) quien considera que éste es un espacio en el cual, durante la acción educativa, se construye la propia acción educativa, y ahí se recupera la herencia cultural y lo socialmente aceptado o se reproduce o se transforma. Además, el currículo es el "marco en que se desarrollará el proceso de formación, ya que establece los fines educativos, las vertientes por desarrollar sobre los saberes, las formas de interrelación de conceptos y presupuestos, las funciones de los actores y las condiciones necesarias para planificar, desarrollar y retroalimentar las acciones educativas" (UAEM, 2011, pág. 19). Y como afirma Angulo (2000, citada en UAEM, 2011), el curriculum enuncia la forma en que se dan las relaciones entre un ideal educativo y la "actividad-realidad educativa", con base en el significado de los profesores y los administradores de las instituciones.

De las ocho características generales del curriculum universitario, para fines de este artículo se retoman dos: el curriculum integrador de la formación universitaria: Esta característica supone que además de formar en la disciplina o disciplinas y lo profesional, se puede formar desde de la interdisciplinariedad y el conocimiento y "formar en la universidad y formar universitariamente" cubriendo así el aspecto de la universidad abierta al mundo y del formando abierto a la diversidad que influye tanto en el ámbito personal como en el tipo de ciudadano (Torres, 1994; Zabalza, 2003). La otra característica a analizar es el Currículo centrado en el sujeto en formación, esta característica tiene como premisa que el sujeto en formación está en el centro del proceso educativo, y se asume que es capaz de construir su propio conocimiento, y retomando los planteamien-

tos de la UNESCO aprende a aprender, de manera continua y a lo largo de la vida, desarrolla la capacidad para adaptase al cambio y es capaz de aprovechar las experiencias de aprendizaje, a la vez que accede a diversos tipos de saberes (UAEM, 2011, pág. 21)

## 3. Análisis de la información

Indudablemente el texto revisado cuenta con la autoría de un grupo de investigadores del campo de la educación que ven en la propuesta justamente la posibilidad de que cada unidad académica, cada grupo de directivos que atienden estudiantes en formación en ciertos campos del conocimiento realicen las adecuaciones pertinentes para hacer propio el MU. Es así que analizamos estos planteamientos del MU en un documento orientador para la elaboración de planes de estudio, el cual representa en gran medida el curriculum de la formación profesional: los lineamientos de diseño y reestructuración curricular de la UAEM (2016). A partir de estos lineamientos todos los programas educativos, que se revisan para su diseño o reestructuración y aprobación por las instancias colegiadas correspondientes, requieren integrar temas transversales, los cuales se derivan de aspectos socialmente relevantes que se incorporan al quehacer de la formación de profesionales y que al mismo tiempo representan los puntos donde los ciudadanos requieren intervenir para una mejor convivencia, ejemplo de ello son la sustentabilidad, la multiculturalidad, los derechos humanos y de los pueblos, el género, entre otros. Sin embargo, la manera como se presentan estos temas transversales en un programa educativo, al menos en los programas de las unidades curriculares no es muy halagadora. La revisión de dos programas del plan de estudios de una licenciatura mostró que se proyectan temas, contenidos, actividades de aprendizaje, recursos y medios, así como la evaluación del desempeño, pero el abordaje de los temas transversales es un asunto que compete al docente y que no está descrito en el programa, por lo que su consecución es un enigma.

Lo que pudimos observar al comparar el MU con los documentos de los planes de estudio es que, la perspectiva teórica sobre los temas transversales avalada por Yus (1998), Moreno (1993) y González Lucini (1994) se recupera en algunos planes de estudios de la licenciatura de la institución. En los cuales se afirma que la formación con dichos planes se orienta a reconocer situaciones problemáticas de la realidad y por tanto las personas en formación desarrollan las competencias para conocerlos, comprenderlos y actuar sobre ellos de una manera holística.

## 4. Comentarios finales

El objetivo que nos planteamos para esta comunicación fue mostrar si se concilia la expectativa de la formación universitaria que tienen los estudiantes con las estrategias curriculares para el logro de la formación ciudadana de universitarios, analizando el discurso empleado en documentos oficiales como: el modelo universitario, los lineamientos para el diseño curricular de los planes de estudio y, los contenidos en un par de unidades curriculares.

Con los documentos revisados podemos afirmar que la institución buscó los canales adecuados para consensar los principios que guiarían la formación integral de los estudiantes y lo plasmó en el denominado Modelo Universitario, al igual que en documentos que buscan apoyar la toma de decisiones en el diseño de los programas y contenidos. Sin embargo, incorporar a los académicos en estas tareas de diseño y ejecución de los temas transversales para lograr la formación que se pretende implica un trabajo de sensibilización y preparación con los profesores para que diseñen las estrategias didácticas más adecuadas.

En este sentido se considera que el sujeto en formación requiere de un docente que se comprometa a llevar a cabo la preparación de ambientes de aprendizaje de elementos fundamentales para la comprensión de los problemas que tendrá que atender el profesional con una mirada crítica y completa.

Sin duda sigue siendo un reto para las universidades la integración de las temáticas transversales y romper las lógicas de la formación disciplinar, pasar de la transmisión de conocimientos a la apropiación de los mismos, del saber hacer al ser en relación con el otro. Esto requiere de un trabajo a profundidad de las dimensiones ética y relacional, como parte de una formación integral que contempla no sólo al sujeto profesional, sino al ciudadano**.**

Adicionalmente es requerida una participación por parte del estudiante y la toma de conciencia en relación a los fines de la universidad pública en un contexto que, como se menciona al inicio de este texto, si bien prepara a los profesionales para aplicar e incluso genera conocimiento, estas capacidades tendrán como fin último el desarrollo del ser humano y de su colectividad, tarea compleja en un modelo económico que tiene otra mirada.

# 5. Referencias

Cortina, A. (2000). Presentación . En A. Cortina, & J. Conill, *10 palabras clve en ética de las profesiones* (págs. 13-28). Navarra: Verbo Divino.

Gibbons, M. e. (1997). *La nueva producción de conocimiento.* Barcelona: Pomares/Corredor.

González Lucini, E. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares.* Madrid : Alauda/Anaya.

Gutiérrez Vidrio, S. (2011). Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*(36), 1-18. Obtenido de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/120/113

López-Zavala, R. (2009). La profesionalidad moral: valores éticos en la formación universitaria. En R. López-Zavala, *Huellas de la profesionalidad. ética profesional en la formación universitaria* (págs. 11-37). México: Plaza y Valdes/UAS.

Martínez Navarro, E. (2010). La ética profesional como proyecto personal. En M. &. Correa, *La riqueza ética de las profesiones* (págs. 23-54). Santiago: Ril Editores.

Moreno, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En M. Busquets, *Los temas transversales. Claves de la educación integral.* Madrid: Aula XXI, Santillana.

Pérez-Montoro, M. (2004). *Identificación y representación del conocimiento organizacional: la propuesta epistemológica clásica.* de proyecto, Universidad Oberta de Cataluya, Programa de doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Obtenido de http://www.uoc.edu/in3/dt/20390/index.html

UAEM. (14 de Marzo de 2011). Modelo Universitario. *Adolfo Menéndez Samará(60)*. (Ó. I. Universitario, Recopilador) Cuernavaca: UAEM.

UAEM. (2014). *Segundo Informe de Actividades 2013-2014.* Cuernavaca: UAEM.

UAEM. (2016). *Lineamientos de diseño y reestructuración curricular.* Cuernvavaca: UAEM.

van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso.* México: Siglo Veintiuno.

Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Barcelona: Península.

Yurén, T. (2013). Ciudadanía y Educación : ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético política. (J. Pablos, Ed.)

Yus, R. (1998). *Temas transversales hacia una nueva escuela.* Barcelona : Graó .

# Socios o clientes: implicaciones educativas del Tercer Sector para la participación ciudadana

Cruz Pérez Pérez; Fran J. García García
*Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia*

**Resumen**

La participación ciudadana es clave para desarrollar sociedades democráticas y garantizar una educación para todos. En este sentido, el Tercer Sector de acción social y educativa es un escenario imprescindible. Sin embargo, existen problemas en su funcionamiento procedentes de la aplicación de evaluaciones externas sobre la excelencia y calidad de los servicios. Dichos problemas han sido analizados para definir el estado actual del Tercer Sector y sus implicaciones educativas, ofreciendo soluciones y orientaciones para la práctica. Se ha abordado el reparto de responsabilidades para el bienestar, la influencia de la evaluación externa en el Tercer Sector, las carencias de capacidad ciudadana para participar en el mismo, y los retos y funciones de la educación en este marco. El resultado del análisis sugiere proteger el sentido original del Tercer Sector, descentralizar la influencia de las evaluaciones externas y aprovechar las tendencias pedagógicas de los últimos tiempos. Además, se concluye en la necesidad de una alianza entre la educación formal y el Tercer Sector para formar ciudadanos empáticos y moralmente autónomos.

*Palabras clave:*participación; ciudadanía; Tercer Sector; educación inclusiva; educación en valores.

**Abstract**

Citizen participation is a key to develop democratic societies guaranteeing education for all. In this sense, the Third Sector for social and educational action is an essential scenario. However, there are operational problems arising from the application of external evaluations on the service excellence and quality. These problems have been analyzed to define the current state of the Third Sector and its educational implications, offering solutions and guidance for practice. Distribution of responsibilities for welfare, influence of external evaluation in the Third Sector, lacks of citizen ability to participate in it, and challenges and functions of education in this framework have been addressed. The result of the analysis suggests protecting the original sense of the Third Sector, decentralizing the influence of external evaluations and taking advantage of the recent pedagogical trends. In addition, the conclusion points to the need for an alliance between formal education and the Third Sector to train empathic and morally autonomous citizens.

*Keywords:* participation; citizenship; Third Sector; inclusive education; values education.

# 1. Introducción

La educación es un valor que se aprende y genera condiciones educativas, no solo en la escuela, sino también en las organizaciones del Tercer Sector (TS). El auge de este último es cada vez más notable en la configuración de las sociedades actuales, seguramente por ofrecer una respuesta a las necesidades socioeducativas desde entidades sin ánimo de lucro, aunque asuma menor representación institucional que el resto de organismos que se dedican a este fin. Enlazando con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la UNESCO -una educación inclusiva y equitativa de calidad-, la participación ciudadana significa el acceso a los servicios socioeducativos de manera íntegra y coherente. Desde la *paideia* griega y la *civitas* romana el ser humano ha mantenido su preocupación por educarse para ello.

En la actualidad, la excelencia parece estar influyendo cada vez más en el funcionamiento del TS. La evaluación externa para la calidad de los servicios socioeducativos obedece a intereses y entendimientos distintos a los originales de las organizaciones no lucrativas. Lógicamente, las circunstancias están teñidas de paradojas y contrariedades que afectan seriamente al sentido de la participación ciudadana en varias direcciones. La cuestión es que existe una diferencia fundamental entre un TS con servicios para socios o para clientes: la capacidad de participación ciudadana.

El primer objetivo de este trabajo no es tanto renunciar a la evaluación externa, sino más bien plantear sus inconvenientes, carencias y contradicciones para mejorarla. El segundo es analizar las implicaciones del actual estado del TS para una educación focalizada en la participación ciudadana. Para esto, el trabajo se desarrolla en torno a diferentes ejes analíticos que van jalonando las implicaciones educativas. A lo largo del documento se ponen de relieve una reflexión crítica sobre el estado de la cuestión y el contraste de modelos para el funcionamiento del TS. La novedad radica en la adaptación de soluciones planteadas en otros momentos, para otros escenarios, al problema de la educación para la participación ciudadana sobre el TS.

# 2. Los responsables del bienestar

La educación es un derecho básico, reconocido durante setenta años en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948). Se trata, por tanto, de un elemento que proporciona bienestar a un determinado conjunto de ciudadanos. Asegurar su participación en contextos educativos es un factor clave para permitir el acceso global a la educación (Booth & Ainscow, 2015). Es más, suprimir barreras de participación constituye un mecanismo efectivo para garantizar el derecho a la *Educación para Todos*, por lo que ha sido suscrito por una cantidad considerable de estados a lo largo de diferentes documentos normativos (UNESCO, 2016). Pero la participación es, asimismo, un elemento sustancial del ejercicio ciudadano por encima de la clásica Educación Cívica y hacia el desarrollo de perspectivas más complejas. La formación de ciudadanos va en la línea de la autonomía moral kantiana y las capacidades empáticas (Pérez-Pérez, 2016). Así lo asumen también las últimas tendencias pedagógicas como los pro-

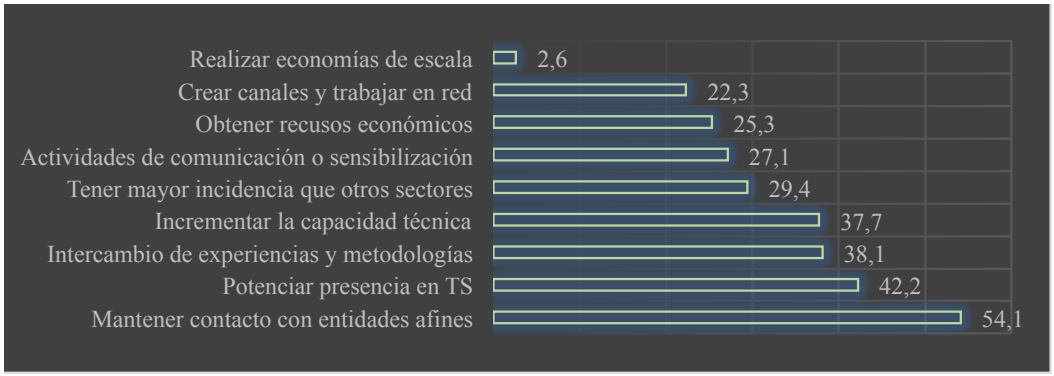
yectos de Aprendizaje-Servicio, y no únicamente en el marco de la escuela, sino con la estrecha colaboración de las organizaciones del TS (Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2006).

Los tres agentes encargados de proporcionar bienestar a los ciudadanos han sido la familia, el Estado y el mercado (Esping-Andersen, 1999). Desde la economía postindustrial, esta tríada ha ido forjando las tendencias en cada país hasta la llegada del estado relacional (Cooke & Muir, 2012). Por supuesto, las diferentes regiones con cierta autonomía política continúan marcando las rutas para definir roles y repartir responsabilidades entre los mismos actores. Sin embargo, la reducción del intervencionismo estatal en cuestiones socioeducativas y el auge del TS de acción social dibujan un escenario diferente (Addicott, 2017). El bienestar sigue proporcionándose desde entidades públicas, pero también privadas con y sin ánimo de lucro. Evidentemente, las lógicas de funcionamiento son distintas en cada tipo de organización. En última instancia, se trata de un *Welfare-Mix* donde unos desean abarcar la máxima oferta de bienestar a cambio de un beneficio mientras otros sencillamente pretenden satisfacer sus necesidades asociándose o fundando plataformas sociales. En cualquiera de los casos, el énfasis está cada vez más en el individuo como responsable del bienestar (McCuaig, Enright, Rossi, Macdonald, & Hansen, 2017; Peters, 2016). Una de las más intensas implicaciones educativas que subyacen a la iniciativa privada es la diferencia entre los servicios socioeducativos con participación ciudadana y los que están basados en modelos de calidad que no necesariamente asumen dicha participación. Para determinar esta analogía conviene prestar atención a la evaluación externa en las organizaciones del TS.

## 3. Influencia de la evaluación externa

Las organizaciones del TS colaboran formando redes con otras entidades, públicas o privadas, para ganar capacidad institucional cuando la oferta de servicios persigue fines similares (Iglesias & Carreras, 2013). Es un modo de destinar recursos para conseguir resultados independientemente de los procesos. Más aún, los motivos que guían estas alianzas estratégicas tienen poco o nada que ver con la participación de socios o ciudadanos en los procesos de acción socioeducativa (Figura 1).

**Figura 1. Motivos para la adhesión a otras entidades en organizaciones del TS. Copyright 2015 por Systeme Innovación y Consultoría.**



En este contexto, se articulan varios mecanismos de evaluación y certificación de los servicios que ofrece el TS. Dos de los más destacados son el modelo de la *European Foundation for Quality Management* (EFQM) y las normas de la *International Organization for Standardization* (ISO). Tampoco éstos suman la participación ciudadana en los procesos de acción socioeducativa entre sus orientaciones (Tabla 1).

**Tabla 1. Líneas de acción del modelo EFQM y las normas ISO.**

| *EFQM* | *ISO* |
|---|---|
| Ofrecer valor añadido al consumidor | Responder a una necesidad de mercado |
| Crear un futuro sostenible | Atender la opinión de expertos mundiales |
| Desarrollar capacidad organizativa | Atender a todas las partes interesadas |
| Crear innovación y creatividad | Atender a consensos |
| Liderar con visión, inspiración e integridad | |
| Gestionar con agilidad | |
| Mejorar con el talento de las personas | |
| Mantener resultados excepcionales | |

Fuentes: EFQM (2017) y ISO (2017).

Aunque se trata de enfoques considerablemente centrados en el mercado, parece que los progresos que aportan sobre los resultados o los beneficios económicos no acaban de aclararse. Pese a ello, se han detectado mejoras en la calidad de sus procesos (Melão, Guia & Amorim, 2016), que no implican en esencia la participación ciudadana. Resta decir que la opinión de expertos mundiales que persigue la ISO puede entrar en conflicto con la búsqueda de consensos y la resolución de necesidades socioeducativas locales. En cuanto al mantenimiento de resultados excepcionales que pretende la EFQM, sin financiación suficiente resulta inviable y ata al TS a las dinámicas de productividad mercantil para sobrevivir ante la reducción del gasto público.

Con todo, una financiación externa supone una dependencia externa. Aparte del 55,3% de financiación pública al TS registrada en 2013, el 19,4% provino de entidades privadas y el 25,3% por cuenta propia (Systeme Innovación y Consultoría, 2015). Casi la mitad de los fondos privados podrían implicar una influencia externa mediante rendición de cuentas al mercado. En consecuencia, evaluar conforme a parámetros no compartidos o que no responden al sentido original de las organizaciones conlleva cambios de funcionamiento y la pérdida del sentido original. Así es como se reduce la preocupación porque los ciudadanos se conviertan en meros receptores pasivos acreditando los servicios del TS con sellos de calidad.

## 4. Una ciudadanía activa y desposeída

Las organizaciones del TS están formadas por personas o entidades unidas a fin de satisfacer necesidades socioeducativas. En la medida en que necesitan conseguir acreditaciones de calidad para rendir cuentas al sector público o a empresas privadas pasan a ser parcialmente absorbidas. En el primer caso, se privatiza la oferta de servicios públicos; en

el segundo, se pone el capital social al servicio de intereses particulares. De cualquier forma, las lógicas originales del TS son diferentes a las de los otros agentes e implican usos y funcionamientos distintos (Tabla 2). De cara al sector público, las problemáticas comunes que dan sentido al TS no necesariamente se consideran de interés general y susceptibles de merecer inversión pública. De cara al mercado, lejos de producir bienes de consumo, las organizaciones del TS tratan de satisfacer las necesidades locales cuando la oferta de bienestar que otros órganos proporcionan no llega a todos. Desde luego, fomentar el activismo desde centros socioeducativos mientras se cercena y desarraiga el control y la participación ciudadana de las propias entidades no parece tener mucho sentido.

De algún modo, este panorama recuerda al *opting out* en la escuela. Cuando se publicaron informes como *A Nation at Risk* el mes de abril de 1983, en los Estados Unidos, o *Better School* en marzo de 1985, en Reino Unido, quedó en evidencia el empobrecimiento de la calidad escolar. La solución de los gobiernos neoliberales y neoconservadores consistió en defender la libertad de los padres y madres a elegir centro docente otorgándoles el derecho a sacar a sus hijos de un colegio para matricularlos en otro (Carl, 1994). Sin embargo, seleccionar la mejor inversión en términos económicos no requiere la participación del consumidor en la gestión y proceso que da lugar a los bienes. Ya no es que la participación ciudadana sea indispensable para lograr sociedades realmente democráticas, es que son las propias barreras que coartan la participación las que impiden el acceso a una educación real y de calidad.

Mientras el ordenamiento de una institución se sustenta sobre la obligatoriedad, el de una organización de carácter voluntario no (Weber, 2000). A diferencia de la institución escolar, el TS necesita la implicación ciudadana para seguir existiendo. En la actualidad se publican informes que advierten de la calidad con que el TS responde ante una crisis (uno de los últimos: Systeme Innovación y Consultoría, 2015). La cuestión es si será posible incluir la participación ciudadana entre los parámetros de calidad para dar paso a la mutua construcción de realidades socioeducativas. Freire (2012) defendió que nadie educa a nadie, sino que todos nos educamos en relación y mediatizados por un contexto donde coexisten diferentes discursos. Pero lo cierto es que ya hay quienes consideran difícil organizarse sin organizaciones (Polanska & Chimiak, 2016).

**Tabla 2. Diferencias entre las perspectivas del TS y de las empresas evaluadoras.**

| | *TS* | *Empresas evaluadoras* |
|---|---|---|
| El ciudadano | Participante/Socio | Consumidor/Cliente |
| Los educadores | Profesionales | Productor/Plantilla |
| El TS | Espacio común | Empresa/Almacén |
| La acción educativa | Satisfacción de necesidades | Producto/Bienes |

# 5. El trayecto intermedio de la educación

La educación es reconocida mundialmente, no solo como un derecho humano, sino como un bien público (Daviert, 2016). En este sentido, la educación es un fin en sí misma (UNESCO, 2015) y constituye tanto un proceso como un producto. El proceso tiene que

ver con la participación en la gestión y toma de decisiones, y el producto con los resultados que se consiguen a lo largo del tiempo. Si la gestión y toma de decisiones vienen marcadas por estándares de organismos con lógicas ajenas al TS -como el modelo EFQM o las normas ISO-, la ciudadanía queda desarraigada de los procesos socioeducativos. Éstos se transforman en pura formación de personal para cumplir aquellos estándares: formación para voluntarios, para estudiantes en prácticas e incluso para los propios profesionales contratados. El fin principal es obtener un sello que acredite la calidad de la organización más que la generación de fuentes para la educación en valores de convivencia y participación ciudadana.

Efectivamente, la educación como proceso entraña fines. Además, sin formación técnica no es posible satisfacer las necesidades por las cuales las personas se organizan en el TS. Por tanto, es importante la existencia de procesos formativos que generen convivencia en la resolución de necesidades, dando paso a procesos educativos en sentido freireano. Por otro lado, recientemente se han realizado estudios examinando la asociación entre el capital social y la participación voluntaria. Uno de los últimos concluye que el nivel de estudios y la educación a lo largo de toda la vida están directamente relacionados con las conductas participativas (Vera-Toscano, Rodrigues & Costa, 2017). Las evidencias ponen de relieve la necesidad de considerar seriamente la educación como un fin y no solo como un medio. Por lo demás, convendría tener presente las diferencias entre instrucción y educación.

Parece que el panorama requiere una red entre el TS y una escuela que enseñe para la participación ciudadana, con énfasis en un currículum que recoja la conciencia empática y la autonomía moral. Es evidente que el ejercicio activo de la ciudadanía pasa por institucionalizar diversas vías de formación en estrecha relación con el TS. De otro modo, difícilmente se asimilarán las competencias cívicas adecuadas.

## 6. Retos educativos para la participación ciudadana

Un primer reto consiste en formar ciudadanos competentes para gozar de los derechos sociales, civiles y políticos de su comunidad, capaces de participar en las decisiones económicas que afectan a sus vidas, con un compromiso altruista a nivel local y global (Escámez & Gil, 2002). Los miembros de una comunidad comparten rasgos identificadores que los diferencian de los demás (Cortina & Conill, 2001). En el caso de las organizaciones del TS, son las particularidades las que generan unión. Por tanto, aunque existan modelos de evaluación generales, conviene prestar atención a las singularidades de una comunidad que se organiza.

La libertad es una cualidad fundamental para las relaciones humanas en la sociedad civil, al igual que es reivindicada por el mercado para las relaciones comerciales. En esta línea, la libertad suscita una analogía entre los intereses individuales y el bienestar general (Giddens, 1999), lo que sitúa la participación en una escala de tonos grises.

Por una parte, está la libertad como no-dominación (Pettit, 1997), en base a la cual una comunidad es libre en tanto que no hay interferencia de agentes poderosos como los

organismos estatales. Ahora bien, las dependencias económicas del TS sobre la esfera estatal y el mercado esbozarían un reto considerable hacia la no-dominación que conduce a preguntarse por nuevas vías de financiación, si las hay. Por otra parte, la libertad como capacidad (Sen, 1999) contempla las oportunidades de la ciudadanía para actuar, decidir e influir en la comunidad. Ahora bien, no únicamente es necesaria una formación expresa para ello, sino que la dominación del TS por parte de las lógicas de mercado merma la capacidad de autogestión, propia de una ciudadanía democrática. Incluso se ha señalado la asociación humana como condición para adquirir el poder de influir y cambiar los sucesos sociales y políticos (Arendt, 1998).

Por añadidura, la pedagogía pragmática de Dewey (2002) invita a la deliberación común a fin de conocer las posibles actuaciones e implicaciones para la práctica social y educativa. Este enfoque conlleva un tipo de interacción popular sugerente para aprender con y de los otros. No obstante, la deliberación requiere un margen de libre participación con capacidad de influir sobre las consecuencias prácticas que tienen lugar en la comunidad. En este punto, parece que existe un conflicto con las lógicas de mercado, contrarias al carácter no-lucrativo de la participación ciudadana en el TS. Otro reto sería, por tanto, el desarrollo de acciones socioeducativas en base a un modelo de justicia social como el de Nussbaum (2009) y no solo hacia los modelos de excelencia. Ello supone centrar la responsabilidad del bienestar en los poderes públicos y no tanto en las personas afectadas por necesidades no resueltas. Junto con esto, hay que recordar que la supresión de barreras de participación resulta imprescindible para garantizar una *Educación para Todos*.

## 7. Conclusiones: socios o clientes

Existen diferencias evidentes entre los servicios socioeducativos con y sin participación ciudadana real. También las hay entre formación para cumplir estándares y formación como fuente de educación en valores de convivencia y participación ciudadana, que den respuesta a las necesidades de las personas organizadas en el TS. Ante las contradicciones de los modelos de excelencia, una solución posible consiste en descentralizar el margen de influencia sobre la gestión de servicios y asumir que las lógicas de funcionamiento son diferentes para las organizaciones privadas con y sin ánimo de lucro. Además, la financiación externa reduce la preocupación por una ciudadanía pasiva, acentuando la tendencia hacia la acreditación de la calidad. En este marco, parece ser cada vez más necesaria una alianza escuela-TS hacia la participación ciudadana, con un currículum que incorpore la conciencia empática y la autonomía moral. Aunque existan modelos de evaluación generales, conviene prestar atención a las singularidades de cada comunidad del TS. No porque la evaluación externa sea negativa, que de hecho es necesaria para mejorar, sino porque los planteamientos vigentes no resultan coherentes con el sentido del TS y la participación ciudadana.

Si las organizaciones del TS están formadas por socios podrán recuperar parte de la autonomía y sentido que les es propio, mientras se lo puedan costear con la misma autonomía y sentido. Si se trata de clientes, deberán abandonar esto para convertirse en un grupo de consumidores pasivos, con una pequeña élite a la cabeza que se preocupe

por rendir cuentas a organismos externos con intereses muy distintos. La participación ciudadana está en la cuerda floja y depende de que los modelos de evaluación de la excelencia introduzcan en sus planteamientos el valor de la educación como fin en sí misma y la necesidad de recobrar el significado original de las organizaciones del TS mediante la participación de sus miembros en la acción socioeducativa. Mientras tanto, no faltan quienes se cuestionan si el TS no es una senda de austeridad hacia la privatización de la oferta pública (Myers, 2017).

La educación ofrece constantemente soluciones potenciales como el Aprendizaje-Servicio, los servicios a la comunidad, las comunidades de aprendizaje, etcétera. Sin embargo, hace falta institucionalizar, financiar, formar, regular, estudiar e investigar. El valor añadido del capital social que tiene su foco en el TS es, sin duda, la participación ciudadana: una fuente de educación en valores para aprender a convivir y, como apuntan los modelos de excelencia, mejorar continuamente, pero en calidad de personas.

## 8. Referencias

Addicott, K. (2017). There may be trouble ahead: exploring the changingshape of non-profit entrepreneurship in third sector organizations. *Public Money & Management, 37*(2), 81-88, doi:10.1080/09540962.2016.1266142

Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Booth, T. & Ainscow, M. (2015*). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI y FUHEM.

Carl, J. (1994). Parental Choice as National Policy in England and the United States. *Comparative Education Review, 38*(3), 294–322. doi:10.1086/447254

Cooke, G. & Muir, R. (Eds.) (2012). *The relational state. How recognising the importance of human relationships could revolutionise the role of the state*. London: Institute for Public Policy Research.

Cortina, A. & Conill, J. (2001). *Educar en la ciudadanía*. Valencia: Instituto Alfonso el Magnánimo.

Dewey, J. (2002). *Human Nature and Conduct*. North Chelmsford, MA: Courier Corporation.

EFQM. (2017). EFQM Model. Fundamental concepts. Recuperado de http://www.efqm.org/efqm-model/fundamental-concepts

Escámez, J. & Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía*. Madrid: CCS-ICCE.

Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. New York, NY: Oxford University Press.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Giddens, A. (1999). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Hoboken, NJ: Wiley.

Iglesias, M. & Carreras, I. (2013). *La colaboración efectiva en las ONG. Alianzas estratégicas y redes*. Barcelona: Instituto de Innovación Social ESADE y Fundación PwC.

ISO. (2017). *How we developed standards*. Recuperado de https://www.iso.org/developing-standards.html

McCuaig, L., Enright, E., Rossi, A., Macdonald, D., & Hansen, S. (2016). An Eroding Social Justice Agenda: The Case of Physical Education and Health Edu-Business in Schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 87*(2), 151-164. doi:10.1080/02701367.2016.1163978

Melão, N. F., Guia, S. M., & Amorim, M. (2016). Quality Management and Excellence in the third sector: examining European Quality in Social Services(EQUASS) in non-profit social services. *Total Quality Management & Business Excellence, 28*(7/8), 840-857. doi:10.1080/14783363.2015.1132160

Myers, J. (2017). To austerity and beyond! Third sector innovation or creeping privatization of public sector services? *Public Money & Management, 37*(2), 97-104. doi:10.1080/09540962.2016.1266152

Nussbaum, M. C. (2009). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. London: Harvard University Press.

ONU. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Recuperado de http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

Pérez-Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Peters, M. A. (2016). From State responsibility for education and welfare to self-responsibilisation in the market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38*(1), 138-145. doi:10.1080/01596306.2016.1163854

Pettit, P. (1997). *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*. New York, NY: Oxford University Press.

Polanska, D. V. & Chimiak, G. (2016). Organizing without organizations: on informal social activism in Poland. *International Journal of Sociology and Social Policy, 36*(9/10), 662-679. doi:10.1108/IJSSP-11-2015-0120

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York, NY: Anchor Books.

Systeme Innovación y Consultoría. (2015). *El Tercer Sector de acción social. Impacto de la crisis*. Madrid: Systeme Innovación y Consultoría.

UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2016). *Implementing the Right to Education. A Compendium of practical examples*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vera-Toscano, E., Rodrigues M., & Costa, P. (2017). Beyond educational attainment: The importance of skills and lifelong learning for social outcomes. Evidence for Europe from PIAAC. *European Journal of Education, 52*(2), 217-231. doi:10.1111/ejed.12211

Weber, M. (2000). *Basic Concepts in Sociology*. New York, NY: The Citadel Press.

# "La metodología de la pedagogía hospitalaria en unidades de salud mental con pacientes de larga estancia"

Dª Belén Sánchez Navalón[a], D. Javier López Sánchez[b]
[a] *Facultad de Educación UCLM 02006 Albacete España*
[b] *Maestro de Educación Primaria 02006 Albacete España*

Resumen

La acción docente hospitalaria se propone paliar el posible retraso pedagógico que puede ocasionar un periodo de hospitalización y, también, prevenir el fracaso escolar que pudiera sobrevenir asociado al desarrollo de la enfermedad. En las Aulas hospitalarias se aúnan dos derechos fundamentales de la ciudadanía, el de la educación y el de la salud. Derechos que cobran toda su dimensión humana cuando se trata de adolescentes, que pueden ver retrasado su desarrollo intelectual y psicológico, si les falta la educación". Para ello se ha realizado una investigación durante los últimos diez años en una Unidad de Salud Mental UTCA de Albacete, que trabaja con adolescentes, principalmente, en ingresos prolongados en el tiempo, intentando analizar el beneficio o perjuicio que produce en este tipo de alumnado el aula Hospitalaria cuando este puede llegar a los 9 meses e incluso a años académicos íntegros. También se analiza la tipología común de este tipo de alumnado y sobre todo su valoración que estos realizan de su estancia en dicha Unidad de Salud Mental. Así como la visión que estos tienen después de la incorporación a sus centros educativos.

*Palabras clave:* Pedagogía Hospitalaria; UTCA; Salud Mental; Metodologia; Adolescente.

**Abstract**

The hospital teaching action aims to palliate the possible pedagogical delay which can lead to a period of hospitalization and, also, prevent school failure that may be associated with the development of the disease. In hospital classrooms are two fundamental citizenship´s rights, education and health. Rights which take on their human dimension when it comes to teenagers, who may see their intellectual and psychological development delayed if they lack of education." To this proposal, it has been carried out an investigation during the last ten years in an Mental Health Unit UTCA of Albacete, which works with teenagers, mainly, in protracted income in the time, trying to analyze the benefit or not that produces in this kind of students the Hospital classroom, when this can reach 9 months and even a full academic year. Also, we analyze the common typology of this kind of students and, especially, their assessment of their Mental Health Unit stay. As well as, the vision which have these students after the incorporation to their educational centres.

*Keywords:* Hospital Pedagogy, UTCA, Mental health, Methodology, Teenagers.

# 1. Atención Integral del tratamiento del niño y adolescente enfermo: Medicina Social

Los equipos de Atención Hospitalaria y Domiciliaria desarrollan su labor dentro de lo que se conoce como Medicina Social.

Se pretende unir todos los mundos que tiene el niño (familiar, social, educativo, medio físico, etc.) y sus interrelaciones, en uno solo, para así poder mejor atajar su enfermedad. De ahí que, la Pediatría Social, no abarque solo al campo de la medicina sino que abra sus puertas a otros profesionales como son (psicólogos, educadores, trabajadores sociales, etc.) formando una encrucijada de múltiples disciplinas en bien del niño y adolescente enfermo.

Además de esta disciplina, los cambios socioeconómicos y culturales que han ocurrido en los últimos lustros, han tenido una mayor incidencia en los avances tanto científicos como humanos de la medicina.

Uno de los objetivos por lo que lucha la Pediatría Social, es por concienciar a la voluntad política y a todos los estamentos sociales, estableciendo férreas conexiones y coordinación entre Centros e Instituciones, y, a la vez, dotar a los centros hospitalarios de infraestructura y equipamientos adecuados para que el niño y adolescente se encuentre cómodo y abandone la sensación de estrés y ansiedad que le puede producir el "hospitalismo".

No hace tanto tiempo, se afirmaba que el hospital era un medio ajeno y con frecuencia hostil para el paciente y esto debe afectar a todas las dimensiones. En efecto, en el modelo tradicional, última década del siglo XX, se centraba en funciones de diagnóstico y tratamiento que se debe de cumplir en una planta de pediatría, todo lo demás era secundario o auxiliar, por ello la gestión del espacio era prácticamente nula. En cambio, las nuevas tendencias, entienden los espacios como salud integral, centrada en la calidad de vida de los pacientes, no solo cuidados físicos, sino psicológicos y sociales, por lo tanto se da una atención integral, multifacética que se resume en el Gráfico 1.

Uno de los temas más tratados a lo largo de la evolución de la Pedagogía Hospitalaria ha sido el del estrés y la ansiedad, que provoca la hospitalización. Cada niño percibe el hospital de distinta forma, siendo su interpretación cognitiva y su valoración afectiva uno de los detonantes que puede provocar dichos síntomas.

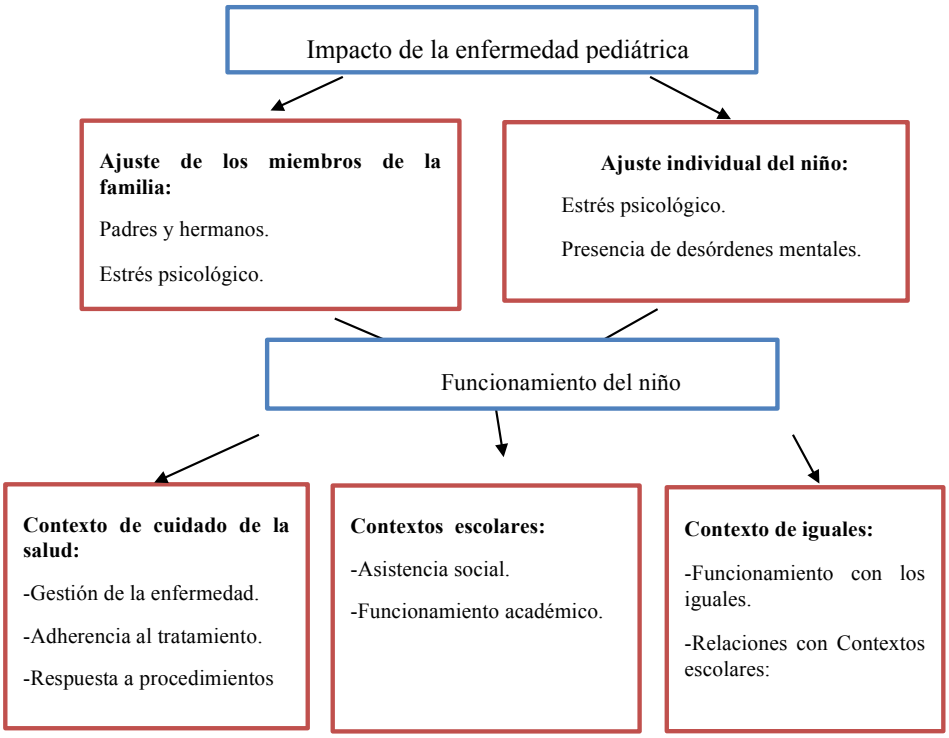
Para paliar estos síntomas y desde el aula hospitalaria se ha intentado crear un nuevo mundo, con presencia de una decoración acorde a los usuarios de la planta, para que mejoren su estado de ánimo.

Conviene recordar que, cuanto más pequeño es el niño, más hay que atender sus cuidados, ya que su forma de expresarse es más limitada.

Las investigaciones que han dado lugar al estudio del fenómeno "hospitalismo dentro de la edad escolar" han sido numerosas y todas coinciden en que hay que crear programas y políticas que garanticen el cuidado del niño, desde un punto de vista integral y lo más individualizado posible, ya que ningún niño es igual a otro y más cuando está enfermo.

Destacamos las investigaciones realizadas por Méndez & Ortigosa, (2006) sobre los factores ambientales y personales que pueden influir en el niño, para no desencadenar estados de estrés y ansiedad.

**Gráfico 1. Influencia de la enfermedad crónica en el niño.**




Fuente: Elaboración propia.

## 2. Avance de la Pedagogía Hospitalaria

Uno de los documentos más importantes dentro de la Pedagogía Hospitalaria es la "**Carta de los Derechos del Niño**" (Parlamento Europeo, 1986), que tiene su base en un informe encargado por la OMS a Stenbak, (1986). Dicho informe se realiza en los años 80 y estudia los cuidados que recibían los niños en los hospitales. Sus condiciones se centran en dos apartados:

- Relativos a políticas oficiales:
  - ✓ Se recomienda la presencia de los padres en los hospitales y su participación en el cuidado del niño. No permitiendo situaciones de separación forzada.
  - ✓ Los niños deben de hospitalizarse en plantas de pediatría y estas deben de contar con espacios que se dediquen al juego y a la educación.
- Relativos a la práctica de cuidado diario en el hospital:
  - ✓ Formación del personal sanitario sobre dinámicas familiares, necesidades específicas de adolescentes, riesgos psicosociales, etc.

- ✓ Desarrollo de programas de preparación para la hospitalización (jornadas de concienciación en centros educativos).
- ✓ Disponer de maestros, especialistas en juego terapéutico.
- ✓ Realizar un seguimiento del niño y la familia, por todos los profesionales de los servicios pediátricos (incluido el educativo).

Los resultados del citado informe dieron paso a la redacción de los "**Derechos del Niño Hospitalizado**".

## 3. El cuidado del adolescente enfermo:

Hasta ahora, hemos analizado la humanización y calidad de los niños hospitalizados, pero, debemos de ser conscientes que un niño no necesita los mismos cuidados y estrategias de atención que un adolescente. En este sentido, Denholm, (1988), especifica que las necesidades básicas de los adolescentes son:

- Privacidad.
- Contacto y visita de sus iguales.
- Movilidad.
- Independencia.
- Continuidad educativa.

Como es conocido, la adolescencia es una etapa muy importante y complicada en la vida de una persona; por lo tanto, igual ocurre dentro del medio hospitalario, se puede presentar una gran discrepancia entre adultos y adolescentes en las formas de entender la enfermedad, por los distintos recursos cognitivos y emocionales que manejan ambos, de ahí que -a veces- el equipo sanitario social, debe de intervenir para apaciguar dicha discrepancia.

Para ello, se pone en funcionamiento en los hospitales una serie de recursos como son:

- Utilización de recursos Audiovisuales.
- Mejora de las Bibliotecas infantiles y juveniles.
- Mejor formación del voluntariado que trabaja con este tipo de pacientes.
- La utilización del juego como recurso de bienestar y calidad de vida, para ello se debería de implantar en todos los hospitales una ludoteca, para aprovechar los tiempos en el hospital.

## 4. La humanización de los centros hospitalarios: Aulas Hospitalarias

La humanización de los hospitales eleva una propuesta de mejora, para la organización y ocupación del tiempo libre, destacando:

- Todos los hospitales deben de contar con una Aula Hospitalaria.
- Estas aulas, no deben de seguir el calendario escolar del Centro Educativo, sino que deben de estar siempre abiertas, y adaptándolas a las necesidades del niño enfermo.
- Elevar la edad pediátrica hasta la educación obligatoria (16 años), para que los adolescentes, se puedan beneficiar del aula hospitalaria, y no se ingresen con adultos, si esto fuera así mejoraría la calidad de asistencia integral de los adolescentes.

Otro factor que ayuda a conseguir la Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica, es la creación de aulas hospitalarias, a través de este capítulo, las hemos pronunciado en muchas ocasiones. Sin embargo, merece la pena, subrayar los beneficios que tiene este servicio para la población infantil y juvenil.

A través del Convenio de 18/05/98, comienzan a establecerse dichas aulas, con el fin de "Desarrollar un programa de Atención Educativa a la población hospitalizada en edad escolar obligatoria". Con ello, se quieren conseguir una serie de objetivos, como:

- Favorecer su promoción académica.
- Facilitar un marco educativo en los hospitales.
- Continuar el proceso educativo.

Hoy día, son pocos los hospitales que no disponen de este servicio.

El aula hospitalaria es un elemento dinamizador en la vida diaria de la planta de pediatría, que es observado, por toda la población que visita un centro hospitalario, desarrollando diversas funciones como son:

- Cambio radical en la hospitalización del tiempo libre, durante la hospitalización.
- No solo es un apoyo educativo, sino que ayuda a crear un bienestar psicológico en el niño, adolescentes y en sus padres.
- Es un espacio distinto al resto de la planta y adaptado a los niños y adolescentes (mobiliario, recursos, ambientación, etc.).
- Muchas veces, sirve de refugio a los niños y adolescentes para jugar, aprender y a veces a poner objeciones por no querer recibir el tratamiento médico.

En este sentido, Grau, (2003), indica que el aula hospitalaria debe de colaborar, para darles operatividad y funcionalidad educativa, ya que se persigue la reinserción integral del alumno en un entorno formativo ordinario. Con esto se pretende conseguir:

- La disminución del absentismo escolar.
- La ocupación del tiempo libre del alumno y de sus familias dentro del hospital de forma constructiva.
- La formación e información sobre los procesos terapéuticos, para evitar efectos negativos.

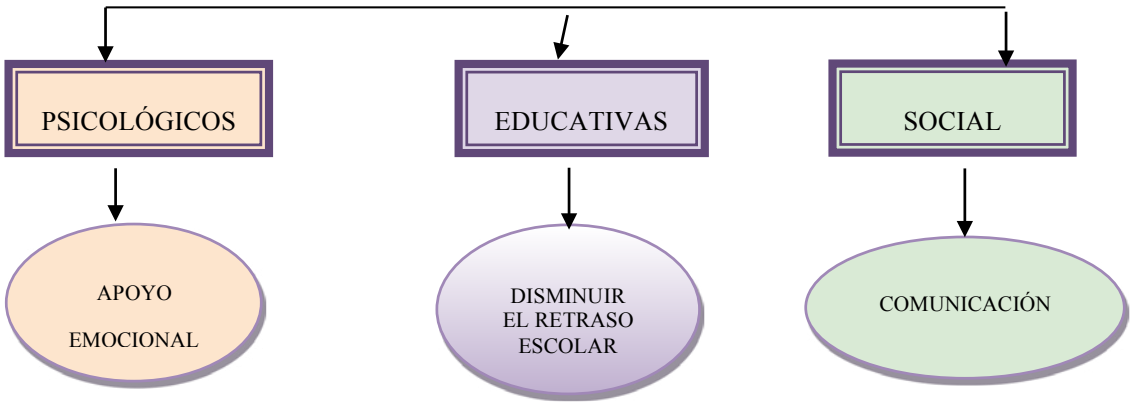
En la actualidad, existe un interés creciente por mejorar la atención integral del niño y adolescente hospitalizado, se trabaja desde el punto de vista físico y médico, y el psicológico y educativo. Hay que partir del planteamiento de que la enfermedad física o mental, es una circunstancia de vital potencial para cualquier ser humano, por ello todo el equipo multidisciplinar que atiende al alumno hospitalizado (médicos, enfermeras, psicólogos, maestros, trabajadores sociales, etc.) deberían incluir entre sus objetivos que el alumno lo viviera como un momento y una oportunidad más y que le importara su crecimiento y maduración personal.

La psicopedagogía hospitalaria se centra en ayudar al alumno y a sus familiares desde tres puntos de vista:

- Adaptación del niño y su familia al hospital.
- La evitación del desarraigo del alumno con respecto a su medio habitual (hogar, escuela, amigos, ciudad, etc.)
- El aporte de medios pedagógicos adecuados para ayudar al alumno y a su familia a ser capaces de auto-regular y dirigir sus conductas y emociones en situaciones de dificultad añadida como puede ser enfermedad y hospitalización.

En el Gráfico 2, se resumen las principales necesidades que presenta el niño enfermo o convaleciente.

**Gráfico 2. Necesidades del niño enfermo.**




Fuente: Adaptada de la intervención educativa y domiciliaria EAEHD de CLM.

El aula hospitalaria se trabaja con unos objetivos y áreas que se pueden resumir en la siguiente tabla 1.

Ochoa, (2003), afirma que, hoy en día, en nuestro país la atención psicopedagógica comienza en el mismo momento en el que el niño ingresa en el hospital, independientemente de la enfermedad que padezca o de la duración de su estancia hospitalaria. Estas características se tendrán en cuenta para la elaboración de programas de intervención específicas para cada alumno y nunca como un factor excluyente.

**Tabla 1: Objetivos y Áreas a conseguir con alumno enfermo.**

| Objetivos psicopedagógicos a conseguir con el alumno hospitalizado | Áreas a trabajar |
|---|---|
| • Proporcionar el apoyo afectivo que el niño necesita mejorando su déficit emocional.<br>• Reducir el déficit escolar.<br>• Disminuir la ansiedad que se desencadenan como consecuencia de la hospitalización.<br>• Mejorar la calidad de vida del niño hospitalización y darle normalidad a la situación.<br>• Fomentar la actividad, para que el niño ocupe provechosamente su tiempo.<br>• Fomentar la natural alegría infantil y las relaciones sociales dentro de las posibilidades.<br>• Valorar la voluntad del niño, su esfuerzo y animarlo al trabajo. | • Desarrollo de los aspectos cognitivos e intelectuales.<br>• Desarrollo motriz.<br>• Desarrollo afectivo.<br>• Desarrollo social |

Fuente: Elaboración Propia.

La tarea psicopedagógica incluye el apoyo emocional al alumno, de ahí que nos interesemos por conocer sus preocupaciones y temores, acercándonos a su sufrimiento, promoviendo su autonomía y la confianza en el medio hospitalario. No es excepcional que el alumno se sienta realmente solo, en medio de una multitud de gente, por encontrarse en un entorno totalmente extraño.

El aula hospitalaria, dentro de lo anómalo de la enfermedad, genera otros efectos subjetivos en el niño o adolescente, como:

- Posibilita la elaboración del carácter traumático propio de la irrupción de la enfermedad o de las prácticas médicas.
- Reduce el síndrome hospitalario a través de la continuidad de las actividades escolares, que le permite sentirse incluido en el sistema educativo.
- Alienta la expresión de sentimientos, temores, ansiedades y expectativas.
- Logra que el alumno sienta que recupera parte de su mundo, de su vida cotidiana y en ello, recupera parte de sí mismo.
- Construye nuevos vínculos con sus padres, con el personal sanitario, profesores del aula hospitalaria y profesores del centro educativo.
- Se activan los procesos de relación y socialización preservando su lazo social.

Tenemos en cuenta, que el niño en todo este proceso que se ve obligado a vivir, no estará solo. En primer lugar, contará con su propia familia, como principal soporte afectivo, en la que encontrara los mejores argumentos para superar la enfermedad. En segundo lugar, dispondrá de la ayuda de distintos agentes, dentro de la sociedad que le van a ayudar a superar estos momentos difíciles.

Será el propio hospital el que, desde el punto de vista sanitario, ponga todos los medios necesarios a disposición del niño, no solo para curar su enfermedad, sino para superar

los efectos negativos, que desde el punto de vista de la psicopedagogía afectan tanto al niño como a padres y familiares. Asimismo, el alumno, durante el periodo que este hospitalizado y después convaleciente, en su domicilio se verá apoyado en su faceta escolar por profesionales que harán que no pierda la continuidad en sus estudios.

Una vez analizados el trabajo educativo que se realiza en los centros hospitalarios dentro de los equipos interprofesionales, se ha dado paso a nuevos interlocutores que pueden favorecer el ingreso del niño o adolescente.

## 5. Estudio de la influencia de la metodología del aula hospitalaria en unidades de salud mental en edad adolescente de larga estancia

Siguiendo todo lo anterior y para ver cómo puede influir la metodología del Aula Hospitalaria en el adolescente ingresado, se ha realizado un estudio Sanchez Navalón (2016) durante 10 años, del curso 2003/04 al 2013/2014, una investigación en una Unidad de Trastornos del Comportamiento Alimentario, del Complejo Hospitalario Nuestra Señora del Perpetuo Socorro de Albacete, en esta se atienden a adolescentes cuyas edades están comprendidas entre los 12 a los 20 años, aunque la tendencia actual es tratar a pacientes en edad escolar más jóvenes.

La muestra en principio era de 208 sujetos, de los cuales sólo se pudo contactar con 149 de ellos (71,63%). Por diversos motivos aunque el principal motivo ha sido por cambio de número en el teléfono.

Estos pacientes en su mayoría del sexo femenino suelen permanecer ingresadas en hospitalización completa o en hospital de día un promedio de 3 a 9 meses, dependiendo de proceso que se lleva con cada paciente individualmente.

Estos ingresos muy prolongados en el tiempo, llevan a que este tipo de pacientes deban continuar sus estudios de la forma lo más normalizada posible, aunque sin perder el objetivo del motivo del ingreso, de ahí que interese conocer cuál es su opinión sobre la metodología empleada en el Aula Hospitalaria de dicha Unidad y como ha influido está en su incorporación a su centro educativo de referencia y si recomendaría este servicio a futuras pacientes, después de analizar sus beneficios y perjuicios.

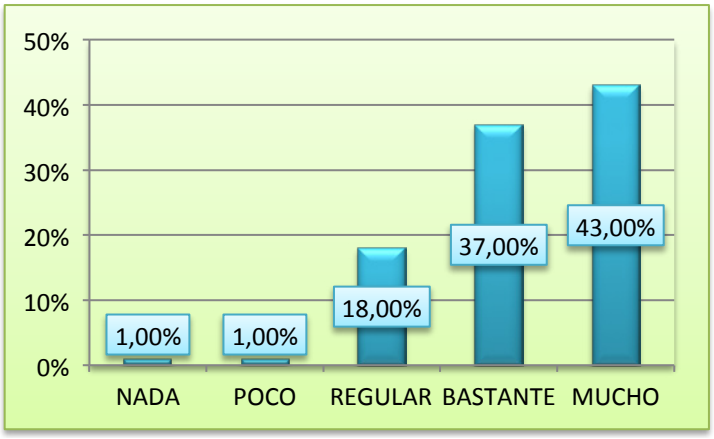
Se utilizaron las encuestas, por considerarlas una herramienta fiable y necesaria para poder obtener la información que se buscaba. Esa que no sé sabe a simple vista, pero que resulta muy útil para realizar el estudio.

Además de estas encuestas, también se pidió información al personal sanitario de la Unidad que, con su experiencia, resolvió las dudas que pudieran surgir y encamino hacia una observación objetiva de los alumnos y sus familias. Estos nos han aportado información que no habría sido posible conseguir de otra manera.

Los resultados obtenidos se pueden observar en las siguientes tablas y gráficos, que analizan los resultados de las opiniones de dichas pacientes.

Cuando se le pregunta por la ayuda prestada por los profesores del Aula Hospitalaria, responde de la siguiente forma, según recoge el siguiente gráfico.

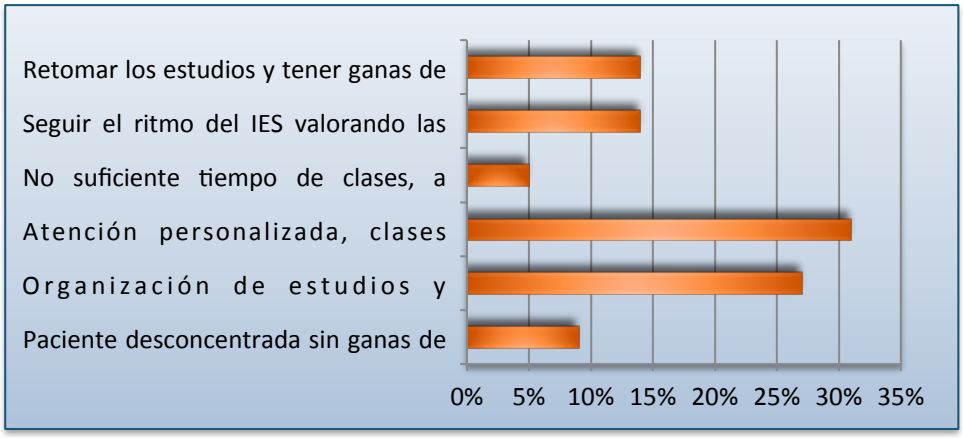
**Gráfico 3. Ayuda prestada por los profesores del aula UTCA**




Fuente: Elaboración propia.

Una vez valorada por parte del alumnado la utilidad y ayuda prestada por los profesores del aula hospitalaria como muy positiva, se les pregunta cómo es esa ayuda y en qué circunstancias es más efectiva. El 31% dice que en la atención personalizada, la preocupación de los profesores por los alumnos y las clases individuales. El 27% afirma que en la organización del tiempo de estudio y en la orientación hacia un futuro profesional. Estos y otros marcadores se pueden observar en el siguiente gráfico.

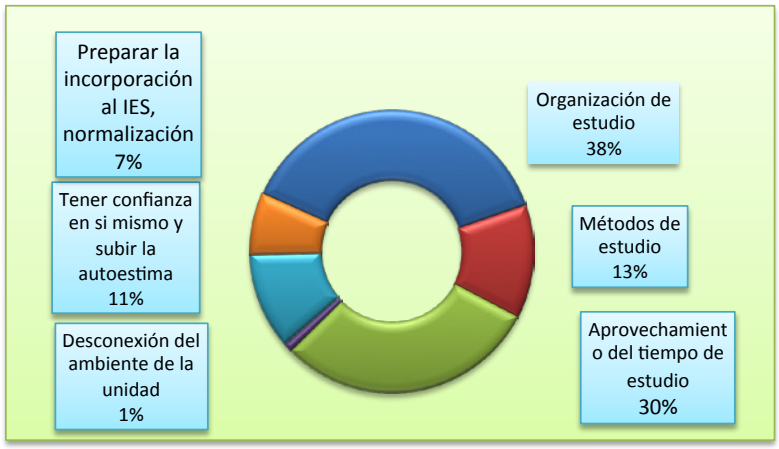
**Gráfico 4. Porque fue buena la ayuda prestada por el profesorado del aula UTCA**




Fuente: Elaboración propia.

Tambien se analiza cual es la valoracion que hacen los pacientes sobre la ayuda que se le prestan, cuando se van a marchar de alta médica. Los resultados se pueden observar en el siguiente gráfico.

**Gráfico 5. Tipo de ayuda prestada una vez que está próxima el alta médica, por el profesorado del aula de la UTCA**




Fuente: Elaboración propia.

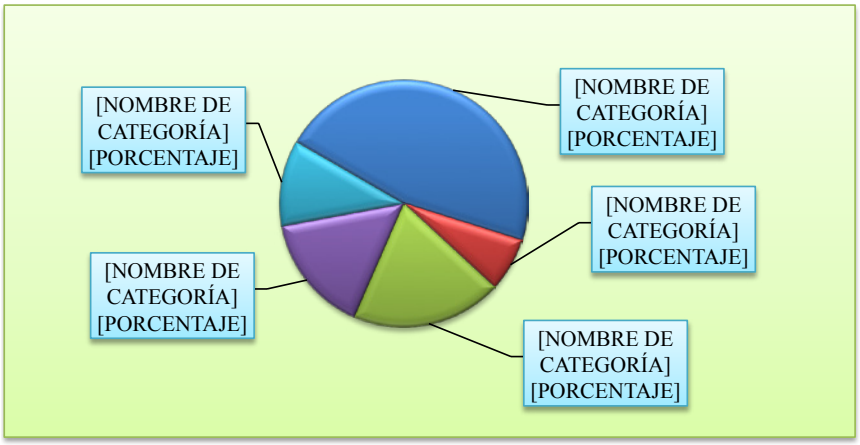
También se les preguntó a los pacientes, si recomendarían la asistencia al Aula hospitalaria el 90 % dicen que si se lo recomendarían; en cambio, el 10% lo ven como un obstáculo ante el tratamiento. Consideran secundario el terreno escolar y no se ven capaces de simultanear el tratamiento psicológico con el educativo. Tienen una mala percepción de la dinámica tratamiento integral del adolescente, que se lleva a cabo dentro de la Unidad, para cuando se enfrente al medio, no tenga ninguna dificultad en ninguno de los campos. Todo ello se puede observar en la tabla 2 y en los gráficos 6 y 7.

**Tabla 2. Opinión de los alumnos sobre el aula hospitalaria de la UTCA**

| PUEDE BENEFICIAR EL AULA UTCA. PORQUE SÍ | FRECUENCIA | PORCENTAJE SOBRE RESPUESTAS | PORCENTAJE SOBRE ENCUESTAS |
|---|---|---|---|
| Seguir con tu vida normal y no perder curso | 33 | 46% | 42% |
| Organización académica y profesional | 5 | 7% | 6% |
| Te enseñan a conocerte y tener metodología de estudio | 14 | 20% | 18% |
| Te ayudan a no pensar tanto en tu cuerpo al principio no lo valoras y después si | 11 | 15% | 14% |
| Puente valioso entre el IES y el Centro Hospitalario | 8 | 11% | 10% |
| | | | |
| NO SABE NO CONTESTA | 4 | | 5% |
| TOTAL FRECUENCIA | 71 | 100% | 90% |
| | | NOS DA 90% HAY QUE SUMAR 10 BIS | |
| TOTAL ENCUESTAS | 79 | | |

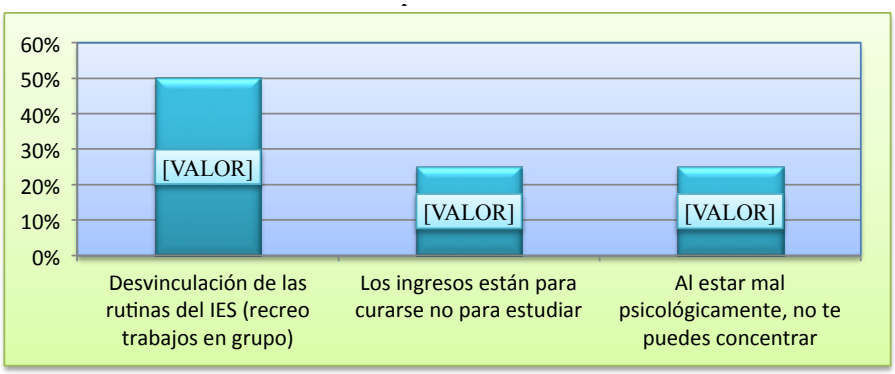
Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico 6. Ventajas vistas por los alumnos del aula hospitalaria para recomendarla a futuros pacientes de TCA.**




Fuente: Elaboración propia.

**Gráfico 7. Desventajas vistas por los alumnos del aula hospitalaria para recomendarla a futuros pacientes**




Fuente: Elaboración propia.

La última pregunta de la encuesta, es la valoración general del aula en su conjunto, así como las observaciones, que de forma voluntaria se quisieran hacer. Para facilitar una expresión libre y provocar en el encuestado el máximo de aportaciones, reflexiones, se les solicita de manera global y sin ningún tipo de límites que expresen sus observaciones ante este tipo de enseñanza.

Para no contaminar las opiniones y poder mostrar exactamente dichas observaciones, se trascriben fielmente aquellas más significativas, que pueden hacer un resumen de las opiniones de los encuestados.

**ALUMNOS:**

- "El aula hospitalaria es esencial en la edad adolescente".
- "La administración educativa debe de facilitar más profesorado y horario lectivo".
- "Gracias por la labor realizada".

- "Primero hay que curarse y después estudiar".
- "Gracias por hacer la vida más fácil dentro de la Unidad".
- "Gracias por hacer que no abandonemos nuestros estudios".

## 6. Conclusiones del estudio

La información que podríamos extraer del resultado de la encuesta expuesta, ha sido muy gratificante, ya que todos valoran muy positivamente el trabajo del EAEHD y además, lo consideran un servicio imprescindible dentro de las unidades de Salud Mental, que recibe alumnos en edad adolescente.

Se extraen las siguientes conclusiones:

- La edad más conflictiva para este trastorno es el inicio de la adolescencia
- Lo que más valoran los alumnos de su IES es poder estar con iguales y poder realizar las actividades grupales con sus compañeros. También valoran tener un profesor por cada área. Dentro de la UTCA los profesores se dividen por ámbitos, impartiendo cada uno de ellos una gran cantidad de asignaturas y niveles.
- Lo que menos les gusta es su nivel de exigencia, por parte de los profesores y el número de horas que tienen de clases, y la mala aptitud de algunos compañeros.
- En cuanto al nivel de estudios, hay que tener en cuenta que la encuesta abarca 10 años de docencia dentro de la unidad, por lo tanto, en este periodo ha habido alumnos que han terminado su carrera, que están en vías de terminarla o por el contrario que están terminando sus estudios de ESO y BACH.
- Tendencia hacia las carreras de ámbito social.
- Valoran mucho la labor educativa, así como el tiempo de estudio y las actividades complementarias que se realizan.

## 7. Referencias

Alegre, S. (2006). *El juego musical como apoyo socioemocional en los niños hospitalizados.* Salamanca: Amaru.

Denholm, J.C. (1988). Positive and negative experiences of hospitalized adolescent. *Adolescence*, 23, 115- 126.

Grau, C (2003). *Necesidades educativas especiales derivados de problemas crónicos de salud*. Málaga: Aljibe.

Méndez, F. X & Ortigosa, J. M. (2000). *Hospitalización Infantil. Repercusiones Psicológicas.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Ochoa, B. (2003). *La unidad psicopedagógica en el contexto hospitalario: Una propuesta de intervención*. Navarra: EUNSA.

Sánchez Navalón, B. (2016). *El cambio social educativo reflejado en la pedagogía hospitalaria de Castilla la Mancha: Apuntes para una didáctica del tiempo presente.* Tesis Doctoral. Universidad de Castilla la Mancha.

Stenbak, E. (1986). *Care of Children in Hospital. A Study*. WHO Publications Center, 49 Sharidan Ave., Albany, NY 12210

# Una realidad llamada carácter

Concepción Naval Duran y Elena Arbués Radigales[1]
*Facultad de Educación y Psicología. Edificio Bibliotecas. Campus Universitario s/n. 31009 Pamplona. España*

**Resumen**

La educación del carácter se presenta como un modo de entender la educación moral. El objetivo es ayudar a los estudiantes a adquirir un carácter de forma que, junto a las capacidades intelectuales, incorporen también los recursos afectivos, volitivos y morales necesarios para conducir adecuadamente su vida. Este carácter es vital educarlo, de lo contrario podemos encontrarnos con personas competentes, pero no necesariamente buenas personas ni ciudadanos activos y participativos (Lickona y Davidson, 2005). Educar ciudadanos supone, en definitiva, contribuir a la formación de su carácter. Ya Aristóteles planteaba la educación cívica como una continuación de la educación del carácter. No hay duda de que la educación del carácter prepara a los estudiantes para participar en una sociedad que espera de ellos que sean autónomos y se impliquen en la mejora social (Shepard Salls, 2007). Por eso en este trabajo proponemos que, como parte de la educación cívica, se plantee la experiencia escolar como una ocasión de educar en virtudes sociales y morales para conformar un adecuado carácter en el alumnado. A nivel teórico hemos presenciado en las últimas cuatro décadas lo que podríamos llamar un giro cívico, que ha propiciado un giro ético, definitivo en la educación actual.

*Palabras clave:*educación del carácter; educación cívica; educación moral; ciudadanía; sociabilidad.

**Abstract**

Character education is carried out as part of moral education. The objective is to help the students to form a character, so that they acquire in addition to the intellectual resources, also the affective, volitional and moral resources necessary to lead their life well. This character is vital to educate him; otherwise we can meet competent people but not necessarily good people or good citizens (Lickona and Davidson, 2005). In short, to educate good citizens is to contribute to give them a good character. Already Aristotle proposed civic education as a continuation of character education. There is no doubt that character education prepares students to be able to participate in a society that expects them to be autonomous and engage in social improvement (Shepard Salls, 2007). Therefore, in this work we propose that, as part of civic education, the school experience should be considered as an opportunity to educate in moral and social virtues to achieve a good character in the students.

*Keywords:* character education; civic education; moral education; citizenship; sociability.

1 Correo electrónico: cnaval@unav.es; earbues@unav.es

# 1. Introducción

La educación moral se ha convertido en los últimos años en un área de atención preferente, tras un período en el que muchos defendieron que la escuela debía centrarse en la pura instrucción (Naval, 2007). La educación en virtudes, entendida como medio para el desarrollo moral de la persona en sus tres componentes: intelectual, volitivo y conductual, se presenta inherente a la noción de carácter (Murphy, 2001). Si bien este es un planteamiento clásico, que ya Aristóteles señaló en su Ética a Nicómaco, lo cierto es que posteriormente, con las aportaciones por ejemplo de Rousseau, las nociones clásicas de carácter y virtud sufrieron un declive (Bernal, 1998).

En el momento actual apreciamos claros indicios de que esta realidad está cambiando. En concreto, desde la década de los noventa del siglo XX, la educación del carácter se está desarrollando en EEUU como un movimiento "que busca reinsertar en el ámbito escolar y en la investigación la noción clásica de educación del carácter para vivir la virtud, y así dar respuesta a los problemas de los jóvenes que las otras propuestas de educación moral no habían conseguido" (Vargas y González-Torres, 2009). La educación del carácter busca reafirmar la ineludible dimensión ética de la educación, que parece haberse descuidado en la educación contemporánea. El objetivo es ayudar activamente a los estudiantes a formarse un carácter en el que conocer, amar y hacer el bien vayan de la mano (Mesa, 2015). En la actualidad forma parte de muchos planes de estudio de las escuelas de EEUU y se lleva a cabo como parte de la educación moral, basada en virtudes (Murphy, 2002). Tal y como señala Lickona, se trata "de un esfuerzo realizado a nivel de toda la escuela para crear una comunidad centrada en la virtud" (2000, 145).

La educación del carácter además de adquirir un claro impulso en el ámbito de la investigación y la práctica educativa en EEUU, está extendiéndose a otros países. Es lo que Vargas y González-Torres denominan *Movimiento de Revitalización del Carácter* y que consideran como un fenómeno que está aportando un verdadero fortalecimiento y nuevas perspectivas a la educación moral (2009). La bibliografía es abundante; se han desarrollado investigaciones y programas de intervención, con aportaciones que son punto de referencia para la implantación de propuestas de educación del carácter en otros contextos (Aguiló, 1996; Berkowitz y Bier, 2004; Lapsley y Power, 2005; Lickona, 1991; Molinar, 1997; Naval, 2001; Willians, Yanchar, Jensen y Cherryl, 2003). Por otro lado,conviene destacar que también se han desarrollado otros enfoques de intervención, como el *Positive Youth Development* o el *Social Emotional Learning* que, con una fundamentación psicológica, buscan igualmente contribuir al desarrollo de capacidades, que no tienen que ver directamente con la dimensión académica, sino más bien con el modo de vivir y de relacionarse con los demás (Bernal, González-Torres y Naval, 2015).

Podemos decir que en la práctica educativa es viable admitir siempre cierta innovación en cuestiones organizativas, metodológicas, en la utilización de recursos, en los ámbitos que se abarcan, etc., pero en lo concerniente a las dimensiones educables se observan unas constantes. En esta línea y centrándonos en el contexto europeo, Marina y Bernabeu aluden a una cierta similitud entre el concepto clásico de virtud y el con-

cepto de competencia (2007).También hay quienes piensan que una enseñanza basada en competencias puede ser un medio eficaz para extender unos principios pedagógicos acordes con una perspectiva de formación integral, considerando la educación de todas las capacidades, incluidas las relacionadas con valores y principios éticos fundamentales (Zabala y Arnau, 2007). Hoy en día desde diversos puntos de vista, también el empresarial, se plantea la necesidad de una formación humana completa y de una personalidad madura, que dispone a tomar decisiones asumiendo responsabilidades. Para ello se precisa una formación ética que ayude a saber por qué y para qué se hacen las cosas (Altarejos, 1991). En este sentido, consideramos adecuado plantear la educación del carácter del alumnado.

## 2. Progreso personal para la cohesión social

Favorecer el proceso hacia la autonomía personal es uno de los objetivos de la educación, sea escolar, familiar o social. Esto supone ayudar a los alumnos para que adquieran junto a las capacidades intelectuales, los recursos afectivos, volitivos y morales necesarios para conducir bien su vida. Estos últimos serían los hábitos que conforman la personalidad, lo que conocemos como educación del carácter.

Para Lickona (2000), el carácter es el conjunto de hábitos de la mente, del corazón y de la conducta. En esencia, apunta que un buen carácter consiste en conocer el bien, amar el bien y hacer el bien. De este concepto deriva la consideración de la educación del carácter como el esfuerzo deliberado por enseñar virtudes, lo que implica ayudar a las personas a comprender, cuidar y actuar de acuerdo a un conjunto de valores éticos, entre los que se destaca la justicia, la equidad, el respeto a todos y la vida democrática (Bernal, González-Torres y Naval, 2015). Este carácter moral es vital educarlo, de lo contrario podemos encontrarnos con personas competentes, pero no necesariamente buenas personas (Lickona y Davidson, 2005).

En este sentido el papel del educador, según Vilchez (2016), consiste en ayudar a los alumnos a desarrollar su personalidad e integrarse en la comunidad a la que pertenecen, también en un sentido más amplio en la sociedad y en el mundo entero. Es decir, incluye el aprendizaje de los principios morales relacionados con la conducta y responsabilidades cívicas. Nos referimos a la educación en virtudes sociales, entendidas como aquellas virtudes que no sólo hacen mejor al educando sino que, además, juegan un papel facilitador del servicio a los demás, a la sociedad (Isaacs, 2000). Podríamos decir que contribuyen al bien común.

De este modo, la libertad y la sociabilidad, entendida esta como la capacidad natural para vivir en sociedad, son aspectos esenciales y complementarios en la educación formal, ya que un adecuado aprendizaje de la libertad favorece las relaciones sociales. Ser libre es lógicamente poder elegir pero también saber elegir, por tanto educar en la libertad conlleva educar en la responsabilidad de tomar decisiones, tanto en su dimensión personal como social. Para educar en libertad y para mantener nuestras sociedades democráticas es necesario, desde la intervención educativa, reforzar la educación moral;

enseñando a los educandos a deliberar y a tomar decisiones responsables (Esteve, 2010). No hay duda de que la educación del carácter prepara a los estudiantes para participar en una sociedad que espera de ellos que sean autónomos y se impliquen en la mejora social (Shepard Salls, 2007).

En EEUU la educación cívica se considera parte de la educación del carácter, aunque no faltan voces críticas a este respecto (*Social and Character Development Research Consortium*, 2010); sin embargo, en UK, las políticas gubernamentales buscan educar el carácter de los jóvenes principalmente a través de la educación para la ciudadanía (Arthur, 2010). Aunque en España no sea exactamente así, no se puede negar que pretender educar buenos ciudadanos supone, en definitiva, proporcionarles una adecuada consistencia moral y contribuir a que sean personas con carácter (moral y cívico). Ya Aristóteles destacaba la armonía entre ambas, planteando la educación cívica como una continuación de la del carácter (Bernal y Naval, 2001). Parece oportuno así que, como parte de la educación cívica, se plantee la experiencia escolar como ocasión de educar en virtudes, actitudes, para conformar un adecuado carácter en el alumnado.

## 3. De la educación cívica a la educación del carácter: del giro cívico al giro ético

Se concibe al ciudadano no sólo en un sentido político o institucional sino en sentido axiológico, es decir, ser ciudadano implica cierto modo de ser y de vivir en la sociedad (Jover y Naval, 2008). De este modo, la educación del carácter señala acertadamente la necesidad de que la educación moral aborde la dimensión comunitaria de la vida humana. Esto es, mostrando que vivir una vida ética no puede ser un esfuerzo aislado, sino que se lleva a cabo como miembro de un grupo, comunidad o sociedad con sus propias tradiciones, en presente, pasado y futuro (Mesa, 2015).

Podríamos decir, a grandes rasgos y quizá con excesiva sencillez, que en las últimas cuatro décadas hemos sido testigos en el mundo occidental de dos grandes giros en la teoría de la educación, que nos gustaría apuntar como el giro cívico primero –en torno a finales de los años 80 del siglo XX- y el giro ético, a partir del inicio del siglo XXI –año 2000-. El primer giro se origina en los acontecimientos que, tras la caída del muro de Berlín, el desvanecimiento de los regímenes comunistas del Este de Europa, junto con otras circunstancias políticas, culturales y sociales –individualismo, pérdida de vínculos sociales, etc.-, llevaron a replantear la necesidad de subrayar los elementos sociales de la educación, a recuperar la dimensión cívica de la vida humana y de la educación. Hablamos de la década de los 80 del siglo XX y años posteriores. También había voces que sugerían la necesidad de subrayar otras dimensiones estéticas, humanísticas, éticas de la educación, pero en la búsqueda de un consenso social, pareció podía haber una mayor base de acuerdo centrándose en las coordenadas cívico-sociales, no ético-morales y así ocurrió (cfr. Ponencia 3 del SITE 2017, Naval, Fuentes, Quintanilla).En cierto modo se dejó un tanto de lado la importancia básica en el aprendizaje de reflexionar sobre su "contenido, finalidad y relaciones" (Biesta, 2015, 76).

Sin embargo, unos años más tarde, y paralelamente al resurgir ciudadano y de una educación para la ciudadanía, podemos observar algunos planteamientos sobre la educación que inciden en su necesaria dimensión ética, si no queremos convertir a la educación ciudadana en un instrumento tiránico. Es lo que se ha llamado por algunos autores el giro ético en la actuación educativa (Ibañez-Martín, 2017). Este giro abarca tanto la actuación del educador como la del educando, y el mismo concepto de educación y saber educativo.

Un ejemplo de este giro puede verse en el volumen monográfico publicado en 2014 en la revista *Ethos*, sobre el tema *Moral Experience*, donde en su introducción se dice: "los antropólogos están progresivamente orientando su atención hacia fenómenos que designan como morales o éticos" (Zygon and Throop, 2014, 1), de tal forma que nos encontramos ante un "giro ético dentro de la antropología" que busca analizar el sentido de la vida ética o moral, dejando en cierto modo de lado al "olvido relativista que había predominado en tiempos anteriores" (Ibáñez-Martín, 2017, 51).

En el mundo de la educación parece haber ocurrido algo similar, tal como Ibáñez-Martín apunta en su capítulo 2 del libro recién publicado, *Horizontes para los educadores*. Allí señala la evolución del pensamiento pedagógico internacional en esta temática y algunos de los fundamentos básicos de las perspectivas más recientes, concluyendo lo que en estos momentos se pide a los profesores-educadores como expresión del compromiso ético con su trabajo y en sus relaciones con los estudiantes (pp. 51-71). Siguiendo este hilo argumental, podríamos apuntar a tres autores como los que iniciaron el giro ético en la educación:

- Alan Tom, 1980: "La enseñanza como tarea de artesanía moral: una metáfora para la enseñanza y la formación de profesores" (*Curriculum Inquiry*, 10, pp. 317-323).Y también A. Tom, 1984: *Teaching as a moral craft* (New York-London: Longman).
- Freema Elbaz, 1983: *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge* (New York: Croom Helm).
- David T. Hansen, 1989: "Getting down to business: the moral significance of Classroom beginnings" (*Anthopology and Education Quarterly,* 20, pp. 259-274).

A partir de 1990 se amplían notablemente tanto los autores como los temas que se tratan dentro de este enfoque de recuperación de la dimensión ético-moral de la educación.Entre lo que subrayan la importancia de recuperar la conversación moral en el análisis de la educación y para entender mejor la actividad educativa estarían: John Wilson, Van Manen, Ruth Jonathan, Richard Pring, Hugh Sockett, Pamela LePage, Carrie Birmingham, Peter Murrell, entre otros.

Desde una dimensión más aplicada, donde se observa a la escuela y a la actuación docente como lugares relevantes para la ética, encontramos a: Philip Jackson, Robert Boostrom, David Hansen, David Carr, Jan Steutel, Barbara Stengel, Alan Tom, Hugh Sockett, Gert Biesta, Victoria Camps, Adela Cortina, José Luis Delgado.

Y un amplio grupo de autores que se centran en trabajos que muestran las relaciones del profesor con la ética, como persona moral y como profesional son: John Goodlad, Ro-

ger Soder, Kenneth Sirotnik, Barbara Tabachnick, Patricia Keith-Spiegel, Kenneth Pope, Freema Elbaz, Barbara Stengel, Alan Tom, Hugh Sockett, Elizabeth Campbell, Larry Nuccy, Darcia Narvaez, Chriss Higgins, Gunnel Colnerud, José Antonio sierra, David Carr, James Arthur, Kristjan Kristjansson.

Entre los temas básicos que se abordan, cabría enfocar a la condición de la pedagogía en el ámbito de los saberes, así como a las características específicas de la relación educativa (cfr. Ibáñez-Martín, 2017, pp. 61-65). Estas serían, en nuestra opinión, dos de los grandes ámbitos donde el giro ético deja claramente su impronta. Comentamos algo de cada uno de ellos.

## *a) El saber "práctico" de la educación*

"La pedagogía (…) considero que es un saber práctico en el sentido aristotélico de la palabra, un saber prudencial sobre lo que es bueno o malo para el ser humano, como individuo y como miembro de la sociedad, un saber que hoy tiene una especial dificultad, pues la pluralidad de requerimiento que en la actualidad se abaten sobre la educación (…) convierten al saber pedagógico en una empresa erizada de dificultades" (Ibáñez-Martín, 2017, 64).

El mismo sentir podemos observar en Altarejos y Naval cuando desgranan las características del saber pedagógico y cuando tratan de la relación humana en la actuación educativa en *Filosofía de la educación* (2000).

Cualquier práctica social –como la educación es- debe regirse por un saber práctico. Esto es indudable. Lo que ya no parece tan firme es que el saber práctico deba constituirse y desarrollarse desde la práctica; si se atienden a las bases culturales de la modernidad, parece más bien que el saber práctico se deriva del saber teórico, del cual se considera una aplicación o proyección. "El esquema es el siguiente: el saber teórico contiene los principios supremos y las verdades universales del conocimiento de los seres; de tales principios y verdades se derivan las normas de actuación práctica, que tienen entonces un sentido correctivo: eliminar los aspectos de los seres u objetos que no se correspondan con el modelo teórico y universal. La regulación racional de dichas acciones correctoras es el contenido del saber práctico, que resulta así fundado en el saber teórico, y concebido como saber técnico" (Altarejos y Naval, 2011, 59).

Ocurre así que la finalidad del conocimiento está afectada por el carácter de su objeto. Y como el objeto cognoscitivo es la acción, ésta trasmite unas notas peculiares al conocimiento práctico. Entre estas notas distintivas conviene destacar:

- fundamentación en la experiencia
- dependencia de la subjetividad agente
- carácter contingente
- certeza relativa
- verdad gradual

### *b) La educación como relación humana. Las características especiales de la actuación educativa como actuación humana*

Esta es probablemente una de las cuestiones problemáticas centrales en la educación actual: se ha desdibujado en la práctica que la educación es una relación humana; no una simple técnica. Este enfoque ocasiona en cierto modo un carácter más impersonal en la educación, y el olvido de que tanto los niños y jóvenes, como los profesores somos diferentes.

Así, es importante destacar que la educación en una acción, una relación y un resultado. La recuperación del concepto de acción humana, dentro de una comunidad educativa donde las relaciones son recíprocas, bidireccionales y tienen forma de conversación, es clave. La acción educativa tiene así carácter de ayuda, asimétrica e intencional.

Si la educación es acción y no un ser, su estudio debe dirigirse al ámbito de la actuación humana. Cuando se habla de educar, no se habla de lo que el ser humano es, sino directamente de lo que hace. Convendrá considerar primero la actuación humana, para pasar luego a esa particular actuación que es la educación (Altarejos y Naval, 2011, 31-32). Pero, ¿cómo encarar ese objeto de estudio? Su múltiple y compleja diversidad exige comenzar por distinguir unas actuaciones de otras según su sentido y especificidad. Para ello se requiere un criterio de distinción que permita establecer las diferencias y mantener al tiempo las semejanzas.

La consideración teleológica parece ser –es nuestra propuesta y conclusión- la mejor perspectiva de consideración de la actuación humana, por ser la finalidad el elemento que le confiere racionalidad. Para entender cualquier acción humana es prioritario conocer su finalidad; desde ella se juzgan luego sus características, conveniencia, valor, etc. El fin es el criterio de distinción. Este enfoque es obvio que se ha desdibujado grandemente en la educación y ahora con este giro ético está volviendo a recuperarse.

## 4. Referencias

Aguiló, A. (1996). *Educar el carácter*. Madrid: Palabra.

Altarejos, F. (1991) La autenticidad y la educación moral, en F. Altarejos, G. Castillo, F. Gómez Antón, J. L. González-Simancas¸ M.V. Gordillo, A.M. Navarro y G. Vázquez, *Lo permanente y lo cambiante en la educación* (pp. 69-94). Pamplona: Eunsa.

Altarejos, F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA. 3ª ed.

Arthur, J. (2010). Citizenship & character education in British education policy, en J. Arthur (Ed.) *Citizens of character. New directions in character and values education* (pp. 21-40). Exeter: Imprint Academic.

Berkowitz, M. and Bier, M. (2004). Research based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* 591, 72-84.

Bernal, A. (1998). *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: Eunsa.

Bernal, A. y Naval, C. (2001). Character education and moral education in Aristotle and Rousseau, en C. Naval, C. y C. Urpí, C.(Eds.) *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 31-40). Pamplona: Eunsa.

Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, vol. 4, Nº 6, 35-45.

Biesta, G. (2015). "What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism", *European Journal of Education*, 50, 1, pp. 75-87.

Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

Ibañez-Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana.* Madrid: Dykinson.

Isaacs, D. (2000). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: Eunsa.

Jover, G. and Naval, C. (2008). Transformed institutions-transformed citizenship education? Remarks on the current situation in Spain. *Journal of Social Science Education*, vol. 6, nº 2, 29-39.

Lapsley, D. and Power, C. (2005). *Character psychology and character education*. Notre Dame, IN: Notre Dame Press.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam books.

Lickona, T. (2000). Educación del carácter: cultivar la virtud, en C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte II* (pp. 139-160). Madrid: Santillana.

Lickona, T. y Davidson, M., A (2005). *Report to the Nation: Smart & Good High Schools. Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond, Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*. Washington, D.C: State University of New York College at CortlandCharacter Education Partnership.

Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

Mesa, J. A. (2015). La educación del carácter: la autoridad moral de la comunidad. *Postconvencionales*, 9, 1-27.

Molinar, A. (Ed.) (1997) *The construction of children´s character*. Chicago, IL: National Society for the Study of Education.

Murphy, M. (2001) Three essential components of carácter development, en C. Naval, C. y C. Urpí, C. (Eds.) *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 111-129). Pamplona: Eunsa.

Murphy, M. (2002). *Character education in America´s Blue Robbon Schools: best* p*ractices for meeting the challenge*. Lanham, MA: Scarecrow Press.

Naval,C. (2001). What is character or moral education all about? en C. Naval, C. y C. Urpí, C. (Eds.),*Una voz diferente en la educación moral* (pp. 131-146). Pamplona: Eunsa.

Naval, C. (2007). Prólogo, en M. Hernández-Sampelayo, *La educación del carácter* (pp. 13-16). Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Naval, C., Fuentes, J.L., Quintanilla, I. (2017). La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas. *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Educación para la vida ciudadana en una sociedad global*.Cfr. http://www.um.es/site2017/ponencia3.pdf (accedido 1 julio de 2017).

Shepard Salls, H. (2007). *Character Education. Transforming values into virtue*. Lanham, Maryland: University Press of America.

Social and Character Development Research Consortium (2010). Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children (NCER 2011–2001). Washington: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, US Department of Education.

Vargas, L. y González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7:3, 19, 1379-1418.

Vílchez, L. F. (2016). *Inteligencia moral. Perspectivas*. Madrid: PPC.

Willians, D., Yanchar, S., Jensen, L. and Cherryl, L. (2003). Character education in a public high school: a multi-year inquiry into unifed studies. *Journal of Moral Education*, 1:32, 3-33.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zygon, J. and Throop, C. (2014). "Moral Experience: Introduction", (volumen monográfico sobre experiencia moral) *Ethos*, 42, 1, 1-10.

# La educación de la mujer en África: elemento clave en la cooperación al desarrollo

Sofía Díaz de Greñu Domingo[1]
*Universidad de Valladolid*

**Resumen**

La discriminación de las mujeres a nivel mundial es un hecho evidente. Uno de los parámetros de desigualdad lo constituye el acceso a la educación. En África, según diferentes informes de organizaciones internacionales (United Nations International Children's Emergency Fund, 2017), el analfabetismo femenino dobla al masculino. En el marco del Proyecto de Innovación Docente *El Prácticum en Ghana como estrategia de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado* de la Universidad de Valladolid, se pusieron en marcha diversos instrumentos de investigación con el fin de conocer de cerca la vida cotidiana de las niñas y mujeres del medio rural africano y su situación en el ámbito escolar. Desde una perspectiva naturalista y etnográfica, el análisis de los resultados de entrevistas cualitativas y diversos documentos de campo alrededor de las experiencias vividas por un grupo de estudiantes que, en los últimos cursos académicos (desde 2013 a 2016), realizaron sus prácticas como docentes al noroeste del país, permitió concluir que, a pesar de que se han logrado avances notables, especialmente a partir del establecimiento en 2010 de una política común de igualdad en la Unión Africana, las tradiciones patriarcales persisten. Las diferencias con respecto al mundo desarrollado en materia de género aún son enormemente importantes.

*Palabras clave:* cooperación internacional; educación de la mujer; sistema educativo en África; discriminación de las niñas en las escuelas rurales y pobres.

**Abstract**

Discrimination against women worldwide is a demonstrated fact. One of the parameters of inequality is access to education. In Africa, according to different reports from international organizations (United Nations International Children's Emergency Fund, 2017), female illiteracy doubles the male. In the framework of the Teaching Innovation Project *"El Practicum" in Ghana as a service-learning strategy in teacher training* at the University of Valladolid in Spain, research instruments were put in place in order to get a closer look at the daily lives of girls and women in rural environment and their situation

1 Sofía Díaz de Greñu Domingo
Correo electrónico: sdgd@pdg.uva.es

in the school context. From a naturalistic and ethnographic perspective, the analysis of the results of qualitative interviews and diverse field documents about the experiences lived by a group of students who, in the last academic years (from 2013 to 2016), carried out their practices as teachers at the Northwest of the country, led to the conclusion that, despite remarkable progress, especially since the establishment of a common equality policy in the African Union in 2010, patriarchal traditions persist. Differences from the developed world on gender are still quite important.

*Keywords:* developement aid; women's education; education system in Africa; sex discrimination in poor countries.

# 1. Introducción: África: mujeres, cooperación y educación

De los 48 países menos desarrollados del mundo, 33 se encuentran en África. Sin embargo, el informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2015) pone de manifiesto que 11 de los 20 que avanzan más en su alcance son algunos de los países más pobres de África. La situación de la mujer en este continente no difiere en gran medida de la de otros lugares del mundo en desarrollo (Villar, 2005). En la conferencia de Ginebra de 1992 se puso de manifiesto que los principales problemas del sector femenino eran la violencia, la discriminación salarial, la explotación sexual, la dificultad de acceso al poder, los menores niveles de educación…Esta situación se mantiene en la actualidad, alrededor del 70% de las personas pobres en el mundo es de sexo femenino (Nash, 2004). En África, a pesar de los avances y sin matizar la diversidad de costumbres en un continente tan extenso, las mujeres satisfacen el 90% de las necesidades, son el último miembro de la familia en alimentarse, reciben el 10 % de los ingresos y controlan el 1% de la tierra. Pasan horas acarreando agua y leña (Brelet, 2000), amasando, cocinando… Los hombres no se suelen involucrar en estas tareas (Bermejillo, 2010). Según Villar Raso (2005), se producen ciertos avances:

Promoción de la instrucción

- Compromiso de establecimiento de políticas de igualdad
- Mujer convertida en principal beneficiaria de planes de desarrollo
- Mayor participación en la vida política
- Lucha por la democratización

Pero también retrocesos:

- Fundamentalismos religiosos
- Aumento de los matrimonios precoces
- Problemas de salud: enfermedades de transmisión sexual y relacionadas con los partos
- Conflictos que implican violaciones en masa

A pesar de la importancia de la mujer en el desarrollo social, cultural y económico de África, su participación en dicho desarrollo ha sido invisible. Representan el 40 % de la fuerza laboral, según las cifras oficiales, pero su trabajo real representa un porcentaje

bastante mayor. En el sector primario son el 60 % y producen el 80% de los alimentos, por eso los programas de desarrollo (microcréditos) y fomento del empleo se dirigen a ellas. El 80 % de los trabajos no remunerados es desempeñado por mujeres (Eckermann, 2011). La discriminación social limita notablemente su acceso a la propiedad. Según el Banco Mundial, las mujeres casadas encuentran mayores barreras para la igualdad, por ejemplo, no pueden decidir el lugar de residencia. El derecho al voto ya está conseguido en los países africanos y poco a poco van avanzando en la participación política (20% de representación en los parlamentos). Se establecen leyes para obtener mayores cuotas de igualdad. Solo un 7% forma parte de los órganos de decisión financiera (Chiwara, 2012). La mujer en África no puede acceder aún a la seguridad sexual y reproductiva y aunque es la principal víctima en los conflictos armados, ha sido discriminada en los procesos de construcción de la paz. La tasa de mortalidad materna es muy elevada y el 58% es víctima de Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) y de los problemas derivados de la mutilación femenina (Alberdi y Rodríguez, 2012).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha alertado de las palizas, violaciones a manos de sus maridos o parejas. Entre el 16 y el 47% de las niñas de Educación Primaria y Secundaria informa sobre casos de acoso sexual o agresión de sus compañeros o profesores (Leyre Fatou, 2010). Estas agresiones se multiplican en casos de conflictos armados. Aparte de la violencia sexual, las mujeres sufren desplazamientos forzosos, destrucción de la propiedad y pérdida de tierra (Tiagha, 2003).

Los planes de desarrollo en relación con las mujeres tienen su origen en las *madres fundadoras* que participaron en la carta de las Naciones Unidas y reclamaron la lucha por la igualdad que significa mucho más que equidad, significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades. En los años 60 en los países pobres se produce la incorporación de las mujeres en diversas ocupaciones. Se aprueba un programa de acción internacional para la integración plena de la mujer en el esfuerzo para el desarrollo que se materializa en diversas conferencias y cumbres: en 1974 nace el *Ecofeminismo*; en 1975 se proclama el año internacional de la mujer; en 1979 se aprueba en la Asamblea General la eliminación de toda forma de discriminación; en 1981 se establece una pauta internacional para acabar con la discriminación (African Charter on Human and People's Rights, conocido como la Carta de Banjul, para la eliminación de toda discriminación contra la mujer y la garantía y protección de los derechos de la mujer y la infancia); en 1985 se celebra la Conferencia Mundial para el examen de los logros del decenio para la mujer; en 1992 tiene lugar la conferencia sobre la mujer rural en Ginebra; en 1995 la IV Conferencia de la mujer en Beijín; en 1996 la Convención de la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las mujeres; en 2000 se promueve la autonomía de la mujer dentro del tercer Objetivo de Desarrollo del Milenio; en 2000 se redacta la Carta de la Tierra que fomenta el respeto a los derechos humanos; en 2004, el Protocolo de Maputo (2004) con respecto a los Derechos de la Mujer en África; en 2006, el Pacto de la Seguridad, Estabilidad y del Desarrollo del Congreso Internacional de la región de los Grandes Lagos con respecto a la prevención y la eliminación de la violencia sexual contra las mujeres y los niños; en 2010 la creación de la nueva ONU Mujeres, del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) y la campaña 2010-15 para erradicar la violencia y establecer perspectivas de futuro (López Méndez, 2010).

La mujer se muestra necesaria para el desarrollo de un país, pero no disfruta en igualdad de los beneficios que esto conlleva (Rodríguez Manzano, 2010). Ha aumentado su participación en el Consejo de Seguridad de la ONU y en la Unión Africana creada en 2002; esta adoptó el periodo 2010-2020 como *Década de las mujeres* premiando a los países que adoptan medidas de *empoderamiento* (Entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de Género y el Empoderamiento de las mujeres, 2010). Las organizaciones más importantes en la actualidad es la Alianza *Africana para el Empoderamiento de las Mujeres* (AFRAWE) y a nivel español la Red de Mujeres Españolas y Africanas. La cooperación española en el desarrollo de África se ha plasmado en los planes directores de 2005, 2008, 2009 y 2012 creándose en 2009 un fondo de igualdad para financiar proyectos de desarrollo con perspectiva de género. Según Moreno (2012), las principales líneas de acción en el ámbito de la cooperación para lograr la igualdad real son:

- Participación política
- Lucha contra la violencia de género
- Promoción de los derechos sexuales y reproductivos
- Promoción del activismo y construcción de paz
- Promoción de los derechos económicos de las mujeres
- Transversalización e institucionalización del enfoque de género
- Mujeres y Educación

Si observamos, la educación constituye un elemento clave para conseguir los objetivos anteriormente expuestos. De acuerdo con los informes, en África, el analfabetismo masculino dobla al femenino (Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016). Los planes de desarrollo inciden en el objetivo de implementar en los sistemas educativos la igualdad de género y se ha conseguido que cada vez un mayor número de niñas acabe un ciclo de educación primaria y que aumente el número de mujeres en enseñanza secundaria y enseñanza superior (Anfred et al., 2004). Estas mejoras en el campo de la Educación han dado como resultado un aumento del activismo feminista (todos los países disponen de algún mecanismo para la igualdad de género), establecimiento de protocolos para eliminar la violencia sexual y otras formas de discriminación, disposición de algo de dinero, participación junto con el marido de las finanzas, acceso a la propiedad de la tierra y cambio de mentalidad en una minoría de mujeres de la ciudad. Esa es la razón por la que en los últimos años el enfoque de género se incluye en todos los planes de desarrollo (Moreno, 2012).

## 2. Prácticas en un colegio de ámbito rural

En el marco de un Proyecto de Innovación Docente en la Universidad de Valladolid con el título: *El Prácticum en Ghana como estrategia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado* con la colaboración de la ONG Asociación para el Desarrollo Social de los Pueblos (ADEPU) se ha puesto en marcha un plan de trabajo desde hace varios cursos que tiene como objetivo ampliar las posibilidades formativas de los estudiantes de 3º y 4º de los grados de Educación Infantil y Primaria. Varios estudiantes han tenido la

oportunidad de hacer sus prácticas en una escuela rural en Larabanga (Ghana), al norte del país, aunque en la actualidad el proyecto se ha ampliado a zonas del sur. Esta experiencia proporciona un aprendizaje a estos estudiantes que difícilmente conseguirían en cualquier colegio español y les ha permitido conocer diferentes formas de vida. Varios de estos estudiantes, marcados por la experiencia, realizaron sus diarios de prácticas y sus Trabajos Fin de Grado (TFG) centrándose en la educación en este lugar.

Ghana es un país en desarrollo que alcanzó su independencia colonial en 1957, existen varias agrupaciones etnolingüísticas diferentes: akan, ewe y otras. La religión predominante es la católica (68%) y la segunda es la musulmana (25%). Concretamente el lugar donde está ubicada la escuela mencionada es de mayoría musulmana. El idioma oficial es el inglés, aunque existen otros 46 y 76 dialectos. A pesar de que Ghana presenta un índice de desarrollo mayor que el de sus vecinos (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016), las mujeres presentan similares problemas a los ya descritos (Martín, Velasco y García, 2002):

- Índice de desarrollo de los sexos bajo
- Consideración de la violencia doméstica como algo privado
- Poligamia (33%)
- Régimen legal sobre el aborto: similar a España
- Puestos directivos: 10% frente al 25% de España
- 50-75% de analfabetas frente al 10% de España
- Derecho al voto: años 50

En Ghana la violencia doméstica, al igual que en la mayoría de los países del mundo, se considera algo privado. Las mujeres necesitan permiso para viajar, aunque no hay restricciones a la hora de vestir. El aborto es legal solo para salvar la vida o preservar la salud de la mujer y la malformación fetal. Entre el 11 y el 25% de las mujeres casadas usa anticonceptivos, frente al 75% de España, el porcentaje de mujeres que mueren en los partos es elevado. Ente el 51 % y el 75% de las mujeres trabaja en el campo (Programa para el desarrollo. El 46% y 50% de las mujeres trabajadoras tiene un salario reconocido (ganan menos que los hombres). El porcentaje de puestos directivos es del 10% frente al 25% de España, existe entre un 50 y un 75% de analfabetas frente al 10% de España y en algunas regiones las mujeres se siguen considerando una propiedad del marido (Seager, 2001; Sinha & Nayak, 2008)

Aprovechando la posibilidad de entrevistar a un grupo de estudiantes que había trabajado en el centro educativo mencionado y analizar diversos documentos de campo realizados por estas personas, se inició un proceso de investigación con enfoque cualitativo (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015), cuyos objetivos eran:

- Detectar las diferencias de género en el marco de la experiencia descrita: hábitos y costumbres en el ámbito escolar y su contexto.
- Establecer relaciones entre las líneas teóricas en el marco de la cooperación y el género y la realidad percibida de las niñas y mujeres de la comunidad del emplazamiento ghanés.

Se realizaron un total de 10 entrevistas a estudiantes que habían vivido la experiencia y se les preguntó sobre el balance del aprendizaje realizado, las diferencias de conducta entre niños y niñas en las escuelas, la función desempeñada por las mujeres dentro de la comunidad y el trato hacia las mujeres cooperantes. Sobre esas mismas categorías se analizaron un total de 19 documentos escritos, de ellos 7 eran diarios realizados por los estudiantes en sus prácticas (en la Facultad de Educación se les pide la realización de un registro de observación durante este periodo). Asimismo, algunos de ellos eligieron temas relacionados con la educación en este país africano para la realización de su Trabajo Fin de Grado (TFG) como ya se ha explicado. Se eligieron 11 TFG representativos, las temáticas de dichos trabajos giran en torno al análisis sobre la pobreza en el mundo y la desigualdad de género, realización de proyectos didácticos con enfoque de género, diferencias entre el sistema educativo ghanés y español, valoración del prácticum en el entorno aludido, prevención de las situaciones de violencia hacia niños y niñas en este país y propuestas metodológicas diferentes a las tradicionales.

**Tabla 1. Instrumentos utilizados.**

| Instrumentos | Participantes |
|---|---|
| Entrevistas | 10 |
| Análisis de diarios | 7 |
| Análisis de TFG | 11 |

## 3. Recapitulación: La brecha de género en una comunidad en desarrollo

Para comprender mejor el contexto en el que se desarrolló la experiencia del grupo de estudiantes que realizaron allí sus prácticas, señalaremos que Larabanga es un emplazamiento de unos 4000 habitantes, donde se sitúa la escuela con niveles de educación infantil y primaria (Bembenninye Community Basic School de Larabanga). La precariedad material, si comparamos la situación con la de cualquier escuela en España, es grande, los niños se fabrican sus propios materiales, el colegio está formado por dos edificios de adobe con techos de chapas que están divididos en tres partes (hay seis clases para los diferentes cursos). No hay una organización escolar tal como la conocemos aquí, los profesores improvisan la materia que van a dar cada día, descansan durante el recreo por lo que se desentienden de las labores de vigilancia. No existen asociaciones de padres y madres ni órganos de coordinación docente. Hay mayor número de chicos que de chicas en la escuela y las chicas suelen quedarse atrasadas en niveles inferiores. Ejercen una función de cuidado a los niños pequeños, es usual que una chica tenga en brazos a su hermano pequeño mientras hace los ejercicios en clases. Las chicas mayores faltan media hora antes del recreo para ir al pozo a por agua y satisfacer las necesidades del grupo. En líneas generales, existe una estructura jerárquica en la que el director, los jefes de estudios y los profesores de primaria son hombres de una cierta edad y las mujeres se encargan de los niveles inferiores. El profesorado carece de titulación académica superior, suele tener diplomas básicos.

La estructura escolar no dispone de una legislación desarrollada, el director paga a los profesores y jefes de estudio, cuya función primordial es mantener el orden y la disciplina. La enseñanza es fundamentalmente memorística. No se toman en consideración las necesidades del discente, por lo que a los niños se les educa para que adopten una actitud sumisa siendo frecuentes las faltas de respeto y cierta violencia física hacia ellos (les pegan con frecuencia). En los diarios se refleja que esta comunidad educativa presenta unas formas de comportamiento enfocadas en el día a día sin proyecciones de futuro (perpetúan tradiciones familiares y sus expectativas profesionales no van más allá del trabajo agrícola).

El análisis de las transcripciones de entrevistas y documentos da como resultado coincidencias a la hora de corroborar que tanto las mujeres como las niñas trabajan prácticamente durante toda la jornada lo que conlleva una explotación laboral y en consecuencia el abandono precoz de la escuela mientras que los hombres y niños disponen de mayor tiempo libre para las actividades de recreación y ocio. Las mujeres no participan en la misma medida en las decisiones de la comunidad (sometimiento a un rígido sistema patriarcal), suelen orientar su actividad más al ámbito privado que al público (su trabajo no es valorado), las mujeres son consideradas como una propiedad por parte del hombre, no está bien visto que salgan sin la compañía de su marido porque podrían ser objeto de deseo de otros hombres, hay un rechazo de las mujeres solteras y divorciadas, las cooperantes españolas deben ir siempre acompañadas de sus compañeros para no sufrir el acoso de los hombres del pueblo, hay mayor hostilidad hacia niñas que hacia niños, existe segregación por sexos tanto en los juegos como en la disposición en las filas y en la clase, se considera la homosexualidad como delito y aunque las personas entrevistadas no han sido testigos de situaciones de maltrato en las escuelas, la violencia doméstica está aceptada.

Las mujeres del pueblo van a por agua, cortan leña, transportan leña, encienden fuego, consiguen alimentos, hacen la comida, lavan la ropa y limpian. Los hombres tienen tiempo de jugar al parchís y a las cartas, sentarse a charlar bajo un árbol y los niños a jugar al fútbol. (Registro diario número 3)

De las diferentes líneas de mejora establecidas en los planes de cooperación la educación de las mujeres evitando el abandono temprano de las escuelas tendrá como consecuencia que las mujeres estén mejor preparadas para ganar un sueldo con el que mantener una familia, invertir en atención sanitaria, nutrición y educación de sus hijos e hijas. Un modelo cultural basado en la dominación y la superioridad solo puede cuestionarse desde la escuela. Por ello esta experiencia de cooperación universitaria debe seguir la línea establecida por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) promueve la creación de una red de género que aplica este enfoque tanto en los instrumentos tradicionales como en los nuevos (Caínza Rodríguez, 2010).

## 4. Referencias bibliográficas

Alberdi, I. y Rodríguez, M. (2012). Las mujeres en el centro del desarrollo de África. En I. Alberdi y M. Rodríguez (coord.), *El papel de la mujer en el desarrollo de África* (pp. 3-10). Madrid: Fundación Carolina: Centro de estudios latinoamericanos y para la cooperación internacional (CeALCI).

Anfred, S. et al. (2004). *African gender scholarship: concepts, methodologies, and paradigms*. Oxford: Council for the Development of Social Science Research.

Bermejillo Ibáñez, A. (2010). *Nacidas el 8 de marzo: el futuro de África tiene rostro de mujer.* Barcelona: Plataforma.

Brelet, C. (2000). *Les femmes, l'education et l'eau en Afrique*. Paris: UNESCO.

Caínza Rodríguez, M. P. (2010). Marco teórico para llevar el género a la práctica en la cooperación al desarrollo. En Belén García Cabeza (ed.). *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género* (pp. 70-86). Universidad de La Coruña. Valencia: Tirant lo Blanch.

Chiwara, Letty (2012). Vías para respaldar la participación de las mujeres en el desarrollo de África. En I. Alberdi y M. Rodríguez (coord.), *El papel de la mujer en el desarrollo de África* (pp. 10-45). Madrid: Fundación Carolina CeALCI.

Eckermann, E. (2011). *Pobreza, género y medio ambiente en África.* Madrid: Fundación IPADE

Entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de Género y el Empoderamiento de las mujeres (2010). *Beneficiarios del Fondo para la Igualdad de Género*. Recuperado de http://www.unwomen.org/es/trust-funds/fund-for-gender-equality/grantees.

Leyre Fatou, B. (2010). Violencia de género y derechos humanos en la infancia. Considerando a las niñas. En Belén García Cabeza (ed.). *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género* (pp. 149-167). Universidad de La Coruña. Valencia: Tirant lo Blanch.

López Méndez, Irene (2010). Género en los objetivos de desarrollo del milenio. Una mirada crítica desde los derechos humanos de las mujeres. En Belén García Cabeza (ed.). *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género* (pp. 17-43). Universidad de La Coruña. Valencia: Tirant lo Blanch.

Moreno, Carmen (2012). El papel de la mujer en el desarrollo de África. En I. Alberdi y M. Rodríguez (coord.), *El papel de la mujer en el desarrollo de África* (pp. 116-134). Madrid: Fundación Carolina CeALCI.

Nash, M. (2004). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza.

Organización de Naciones Unidas (2017). *Objetivos de Desarrollo del milenio*. Recuperado de http://www.un.org.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). *Informe Sobre Desarrollo Humano*. Recuperado de http:// www.hdr.undp.org.

Rodríguez Manzano, Irene (2010). Origen y evolución del régimen internacional de promoción de la igualdad de género en las Naciones Unidas. En Belén García Cabeza (ed.). *Cooperar en femenino: políticas y prácticas de cooperación con perspectiva de género* (pp. 45-69). Universidad de La Coruña. Valencia: Tirant lo Blanch.

Seager, J. (2001*). Atlas Akal del estado de la mujer en el mundo*. Madrid: Akal.

Sinha, G., & Nayak, B. S. (2008 June) Sector-wide Approaches and Mainstreaming Gender in Education in Ghana: A Study of Its Implementation and Effectiveness. *Journal of Asian and African Studies*, 43 (3), 331-344. doi:10.1177/0021909608089257.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.

Tiagha, H. N. (2003). *La perspectiva de gènere a Àfrica.* Direcció General de Cooperacio. Palma de Mallorca.

United Nations Children's Fund (2017). *La situación de las mujeres y las niñas: hechos y cifras*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/gender/3984_factsandfigures.html.

Villar Raso, M. (2005). *Ser mujer en África*. Granada: Alhulia.

# Pedagogía del don e inclusión Social: hacia una pedagogía del reconocimiento

Xus Martín, Josep Puig, Mónica Gijón[1]
*Universidad de Bacelona (Dept. THE), Pg.Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona*

**Resumen**

El artículo que presentamos se acerca a la pedagogía desde la idea de altruismo y ayuda mutua en contextos de vulnerabilidad. Una propuesta que, más allá de la lógica clásica de asistencia y acompañamiento a las personas en situación de exclusión, les reconoce su capacidad de ayudar a otros. Desde la óptica del don, la pedagogía no se conforma con la compensación y la restitución de derechos vulnerados, sino que apunta al reconocimiento de la capacidad de contribuir como dinamismo formativo y cívico. La antropología clásica describe el don como la lógica *dar, recibir y devolver* de los intercambios sociales (Mauss, 2009). La sociología contemporánea como fenómeno de humanización y reconocimiento, capaz de contrarrestar los efectos de la lógica instrumental, la racionalidad calculadora y la mercantilización en las sociedades modernas (Chanial, 2008; Caillé, 2014). El artículo describe cómo una pedagogía que apunta al reconocimiento se construye por medio un dinamismo de doble don: la relación y las prácticas de altruismo. La pedagogía requiere de relaciones confianza y exigencia que empoderen a las personas, así como de prácticas que promuevan la colaboración y permitan contribuir a la comunidad, como el aprendizaje servicio.

*Palabras clave:* Don; Reconocimiento; Aprendizaje Servicio, Ayuda Mutua.

**Abstract**

The article presets pedagogy from the idea of altruism and mutual help in contexts of vulnerability. A proposal that, beyond the classic logic of assistance and accompaniment to people in exclusion, recognizes their ability to help others. From the point of view of gift, pedagogy is not limited to compensating and restoring rights, but recognizing the capacity to contribute as a formative and civic dynamic. Classical anthropology describes the gift as the logic of giving, receiving and returning in social relations (Mauss, 2009). Contemporary sociology describes it as a phenomenon of humanization and recognition. The culture of the gift is capable of counteracting the effects of instrumental logic, calculating rationality and commodification in modern societies (Chanial, 2008, Caillé, 2014). A pedagogy of recognition is built through a dynamism of double gift: the relationship and practices of altruism. On the one hand, trust and demanding relationships that empower people, on the other, practices that promote collaboration and contribution to the community, such as service learning

*Keywords:* Don; recogniticion, service lernind, mutual aid.

1 Autor para correspondencia: Mónica Gijón Casares
Correo electrónico: contactar@mgijon.com, o mgijon@ub.edu

# 1. Pedagogía e inclusión social: miradas y modelos de intervención

Las dinámicas sociales de exclusión han sido abordadas en profundidad en las ciencias sociales, entre ellas la pedagogía, que ha sufrido interesante una evolución en sus propuestas de integración.

## *Exclusión y pedagogía: la vía formativa como respuesta*

La pedagogía se ha consolidado como una vía de inclusión social gracias a un proceso de profesionalización y especialización, así como el desarrollo de políticas públicas orientadas a la inclusión (Romans, Petrus, Trilla, 2009). Como ya apuntaron Natorp y Nohl, la pedagogía es una respuesta a las dificultades de integración de los individuos, pero es también una vía reconstrucción social (Gloria Pérez Serrano, 2010). Para ambos autores la integración requiere tanto de la formación individual como de una participación colectiva que mejore los problemas sociales creados por los procesos de industrialización.

Sin embargo, la necesidad de comprensión en profundidad de las situaciones injusticia y vulneración, ha podido situar a las personas en situaciones de exclusión, más como protagonistas de la inadaptación, que como sujetos de una acción pedagógica (Núñez, 2010; Sáez, 2003). Cuando la disciplina dedica gran parte de sus esfuerzos al análisis macroscópico, corre el peligro de diluir la acción educativa en el diagnóstico social. No podemos olvidar la importancia del análisis crítico de las nuevas exclusiones, sin embargo, la disciplina pedagógica no se reduce a la radiografía social.

## *Las dinámicas de exclusión erosionan la identidad y dificultan la participación*

Para comprender el alcance de la pedagogía como vía formativa y de integración, es necesario acercarse en profundidad a los efectos singulares que provoca la exclusión. En ese sentido, cuando los equipos educativos se acercan a las personas que viven la discriminación, advierten que sufren psicológicamente más de lo que suelen reconocer, se sienten culpables de su situación y, en la mayoría de los casos, asumen las miradas que los revictimizan en la carencia, la exclusión o el conflicto.

Si a ello sumamos la falta de formación y las dificultades de acceso al mercado laboral en igualdad de condiciones, la exclusión conduce entonces a una experiencia de fracaso y desintegración personal, que erosiona la identidad, provoca la pérdida de la autoestima y limita el desarrollo de competencias sociales. Si además, las personas transitan de forma continuada por un circuito complejo de compensación social y no se vinculan a otros espacios de la comunidad -más allá de los especializados en la atención psicoeducativa- se empobrece su red de relaciones y se esfuma la posibilidad de sentirse miembro activo de la sociedad.

### *Evolución de la intervención socioeducativa: de la asistencia al acompañamiento*

Cuando nos acercamos a la tarea de equipos socioeducativos advertimos que el trabajo pedagógico ha evolucionado en las últimas décadas de un *modelo asistencial* a un modelo centrado en el *acompañamiento*.

En el *modelo asistencial* las acciones educativas se focalizan en la atención y el cuidado de las personas en situación de exclusión. La vulnerabilidad en la que se encuentran las personas es el elemento clave sobre el que se diseña la intervención, que consiste en detectar y comprender las dificultades por las que atraviesan individual y colectivamente para poder dar respuestas adecuadas a sus necesidades y compensar, en la medida de lo posible, las carencias que la falta de oportunidades o la pertenencia a entornos desestructurados ha podido provocar.

En el *modelo de acompañamiento* las acciones educativas se centran en la relación educativa. Sin abandonar las tareas de cuidado, el núcleo central de la intervención se orienta a crear relaciones de confianza que trasmitan seguridad y permitan experimentar que se está acompañado en un proceso formativo. Un marco de relación que se construye desde el respeto y la proximidad, elementos imprescindibles para que la persona pueda sentirse aceptada y recuperar la autoestima.

Un análisis de ambos modelos muestra un factor común: el rol de receptor que asume la persona en situación de exclusión. Los educadores se encuentran en situación de dar y las personas atendidas en situación de recibir. Una fragilidad estructural de ambos modelos que convierte a la persona que realiza un proceso formativo en sujeto dependiente de la ayuda externa. La pedagogía social debe revertir las dinámicas de exclusión y dependencia que afectan a las personas para facilitar que se incorporen a la sociedad como ciudadanos con capacidad de asumir retos (Martín, Puig y Gijón, 2017).

## 2. Pedagogía del reconocimiento y cultura del don

El modelo de reconocimiento que aquí se presenta pretende ayudar a las personas a reparar la huella de la exclusión y reconstruir sus proyectos vitales poniendo en valor saberes, aprendizajes y experiencias en situaciones de altruismo.

### *Una pedagogía del reconocimiento: atribuir valor a la persona*

Cuando las personas han sufrido la injusticia y el peso del estigma, los educadores reconocer con facilidad la capacidad de resiliencia y las estrategias de supervivencia desarrolladas en situaciones adversas (Vanidestal y Lecompte, 2013). Un reconocimiento que resulta clave para la recuperación, pero insuficiente para activar las capacidades y potencialidades de participación y ciudadanía. Lo mismo ocurre cuando animamos a las personas a convertirse en sujetos políticos de denuncia social, (Honneth, 2010), el papel protagonista en el reclamo de derechos resulta muy relevante, sin embargo, limi-

tar la pedagogía a la reivindicación, resulta insuficiente en los procesos de formación. Una pedagogía del reconocimiento no puede limitarse a una actitud de admiración de los equipos educativos como tampoco a la reivindicación de las personas que sufren el menosprecio social.

El reconocimiento pedagógico consiste en la atribución intencional de valor y dignidad por parte de educadores, así como en la promoción de capacidades, aprendizajes y procesos de autorrealización que se ponen al servicio de otros en la comunidad. Un dinamismo que permite reestablecer la confianza y reparar el daño que exclusión ha dejado en la identidad, pero que, además, permite reconstruir relaciones y optimizar la estima social de la comunidad. Reconocer implica dejar de tratar a las personas como sujetos de asistencia. No es un acto de fe ciega o idolatría, más bien se trata de creer en la persona y tener esperanza en su recorrido formativo, reconocerle como sujeto de pleno derecho y reconcer su capacidad de aportar en la comunidad.

## *La cultura del don: educar como pedir ayuda*

El paradigma del don es una interesante óptica que amplía las posibilidades de la pedagogía como vía formativa y de inclusión cuando se orienta al reconocimiento. La antropología del don sitúa la capacidad de retornar a la comunidad parte de lo recibido como un dinamismo de socialización que se contrapone a la lógica individualista de las sociedades modernas.

Marcel Mauss (2009) definió el don como el movimiento *dar, recibir y devolver* en el que están inmersos los miembros de una comunidad. La sociología antiutilitarsita lo ha revitalizado como elemento constitutivo de la sociedad. Frente a la idea de interés como motor principal de la vida humana, la cultura del don, defiende un principio distinto: el don, entendido como una prestación de servicios o entrega de bienes que una persona hace de manera voluntaria y altruista -sin esperar recibir nada a cambio- es un dinamismo que nos conforma como sujetos y que contribuye a regenerar los lazos sociales (Chanial, 2008; Caillé y Chanial, 2010, Caillé, 2014). La obligación de dar, recibir y devolver constituye un dinamismo antropológico fundamental que educa, socializa y produce vínculo social.

En línea con la cultura del don, una pedagogía del reconocimiento plantea nuevos retos a las entidades socioeducativas, que influidas en exceso por la idea de aisistir y compensar, han ignorado que la formación y la integración no se completa si no somos capaces de pedir ayuda a las personas en situación de exclusión. Quien pasa de ser receptor de bienes a poder ofrecerlos, se convierte en alguien que participa y que, al reconcocerse como "capaz de", incrementa su autoestima. La intervención educativa debe atender y cuidar, pero asimismo debe crear las condiciones para contribuir en la comunidad.

## *Una pedagogía del reconocimiento se activa con mecanismo de doble don*

El compromiso en atribuir valor de una pedagogía del reconocimiento se produce por un mecanismo de doble don que se da simultáneamente en las relaciones y en las prácticas

pedagógicas. Un primer ciclo de donación se produce en los vínculos que mantienen educadores y personas en situación de exclusión. Un entramado relacional que permite experimentar afecto y estima social, y contribuye a adquirir seguridad para reconstruir el proyecto vital y trazar un recorrido de autorrealización.

Un segundo ciclo de donación se produce cuando se ofrecen oportunidades de actuar a favor de la comunidad, es decir, cuando la pedagogía invita al altruismo a personas que, en mayor o menor medida, han estado al margen de la colectividad. Propuestas que permiten a las personas participar con su esfuerzo en lo común y ofrecer saberes, habilidades y aprendizajes para la transformación del entorno.

## 3. Primer nivel de don: relaciones educativas como espacio para la donación

Las prácticas educativas que diseña una entidad socioeducativa se vacían sentido si no están atravesadas por una red de relaciones que permita experimentar la gratuidad y la donación.

### *La gratuidad: primer paso de la relación concebida como donación*

La investigación realizada en los últimos años nos ha permitido analizar el papel nuclear de la relación en la pedagogía social. Con jóvenes que viven situaciones de inadaptación y conflictividad, la oposición a las normas y convenciones puede conducirles hacia conductas agresivas y disruptivas que hacen difícil la relación y la convivencia (Elder, 2015; García y Merino, 2009; Requena, 2016). Con mujeres que ejercen la prostitución marginal, el estigma y la creencia que merecen muy poco, activa un profundo sentimiento de culpa que las atrapa en círculos de marginalidad y subsistencia (Juliano, 2011; Gijón, Zapata y Berroa, 2011). En ambas situaciones, las relaciones que jóvenes y mujeres establecen con educadores y educadoras tienen un potencial altamente empoderador y sanador que responde a una lógica de donación.

El ciclo de donación de la relación comienza, primero, con la disposición de educadores y educadoras a ofrecer una experiencia de acogida y cuidado. Una experiencia de reconocimiento que requiere un marco intencional de comprensión, generosidad e incondicionalidad por parte de educadores y que se da en situaciones de proximidad. En ese sentido, este primer ciclo de donación se aleja de la neutralidad o la distancia que tantas veces se ha recomendado en el trabajo social. Un mayor nivel de reciprocidad y libertad en las relaciones conducirán a las personas valorarse y transitar hacia una mayor autorrealización y emancipación.

### *La recepción del don: requiere tiempo y confianza*

El ciclo de donación continúa con un segundo movimiento, que con frecuencia ha pasado desapercibido para la reflexión pedagógica: la recepción. La sensación de fracaso, la

fustración acumulada o el miedo a lo desconocido hacen que, en más ocasiones de las que creemos, las personas lleguen a las entidades con muy pocas expectativas, en un estado de alerta o atrincherados en formas de agresividad que explotan en la relación. Construir una relación con alguien que no quiere, que viene con temor o que no espera nada, no resulta fácil. Abrirse a la gratuidad de la donación a la que invitan los educadores, lo es menos. Las personas que han sido menospreciadas, no pueden aceptar de forma inmediata aquello que no antes no han recibido.

Por esa razón el don que el educador entrega a la persona debe poder ser recibido. La recepción del don no es inmediata ni se da de una sola vez. Se necesita tiempo para conocer y comprobar la sinceridad del educador, construir un marco de complicidad y alejarse vínculos de dependencia. Sin embargo, la relación como donación no concluye con la recepción. Cuando se ha recibido y aceptado un don, se siente la necesidad de retornarlo, así, el tercer ciclo de donación se produce en el establecimiento de relaciones sanas y no conflictivas. Con frecuencia este retorno se expresa ya en la relación con los educadores y educadoras. Sin embargo, no es el único espacio en el que las personas sienten la necesidad de retornar parte de lo recibido. Evitar relaciones de dependencia y establecer intercambios más sanos con el entorno próximo son algunas muestras del cilco de retorno que realizan jóvenes vulnerables y mujeres que ejercen la prostitución.

## 4. Segundo dinamismo de don: aprendizaje servicio como práctica de altruismo

Una pedagogía del reconocimiento requiere de un segundo ciclo de donación que se produce cuando, la personas en situación de exclusión y vulnerabilidad se convierten en ciudadanos que contribuyen en favor de su comunidad.

### *La donación en la comunidad como elemento formativo*

Cuando las personas que, por mucho tiempo han sido excluidas de la comunidad, pueden participar en ella desde un rol de donadores se activa una pedagogía del reconocimiento. Si un grupo de jóvenes que han protagonizado altercados en el instituto y en la calle, construyen un espacio de ocio para una clase de educación infantil, mejoran la realidad de la escuela y, a la vez, modifican una imagen social construido sobre la violencia. Cuando mujeres que han trabajado en la prostitución se organizan para orientar a otras mujeres, se transforma la visión de sí mismas y se convierten en agentes de cambio. En definitiva, cuando una persona da gratuitamente a otros, su autoestima y sus opciones de futuro se amplian de manera positiva.

Abandonar del rol de asistido y sentirse miembro de pleno derecho de una colectividad, está estrechamente relacionado con la capacidad de contribuir libre y gratuitamente en su beneficio. Pedir ayuda a las personas que han sido etiquetadas como vulnerables, culpables o víctimas crea sentido de pertenencia y facilita la convivencia. Si a estas personas

les negamos la posibilidad de servir a la comunidad, impedimos que puedan experimentar la humanización y la estima social. En ese sentido, creemos que el altruismo y la donación se convierten en la mejor vía formativa y de inclusión.

### *Aprendizaje servicio: el altruismo liderado por personas en situación de exclusión*

El aprendizaje servicio es una actividad compleja que combina el servicio a la comunidad con un aprendizaje sistemáticamente planificado. Una práctica ampliamente utilizada en la educación secundaria y no formal, pero muy poco desarrollada en la pedagogía social. Se trata una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig et al, 2007).

Las propuestas de aprendizaje servicio conciben el altruismo no como valor a enseñar, sino como práctica de donación a experimentar. Invitar a colaborar en la comunidad a colectivos que tradicionalmente se han identificado como receptores de ayudas sociales, interrumpe el encadenamiento de fracasos y situaciones de aislamiento social, y puede contribuir a la integración social de dichos colectivos. De este modo, al poder de cambio social que se ha asignado al aprendizaje servicio tradicionalmente - en tanto que invita a dar respuesta a necesidades sociales y promover el compromiso cívico-; se le añade un nuevo poder transformador, el altruismo y la contribución a la sociedad. Cuando las propuestas de cambio y transformación social pueden ser pensadas, lideradas y desarrolladas por personas y colectivos que tradicionalmente se han situado al margen, quizá las dinámicas sistémicas de exclusión e injusticia también comiencen modificarse.

## 5. Pedagogía del reconocimiento y exclusión social

La pedagogía es una vía formativa y de inclusión social que se ha transformado de modelos más centrados en la asistencia a modelos de acompañamiento. La propuesta pedagógica que aquí se presenta recoge lo mejor de ambos y se dirige hacia una finalidad básica, reconocer y atribuir valor a la personas que se han sentido humilladas y vulneradas a través de un dinamismo formativo poco utilizado en la pedagogía social: el altruismo y la donación.

En situaciones de exclusión e inadaptación, reconstruir la identidad y retomar el proyecto vital tiene mucho que ver con pedir ayuda a las personas e invitarlas a participar y contribuir en la comunidad con sus aprendizajes, saberes y experiencias individuales y colectivas. Así, la donación como dinamismo formativo y de construcción de ciudadanía adquiere especial en procesos de inclusión:

- Una pedagogía del reconocimiento amplia las finalidades clásicas de la pedagogía social. El recorrido formativo, además de compensar y garantizar la igualdad de oportunidades, se dirije a la humanización y la autorrealización con sentido social.

Atribuir valor y dignidad de las personas y, especialmente, reconocer su saber, experiencia y capacidad al servicio de la colectividad.

- Situar el altruismo en el corazón de la pedagogía social, mejora las posibilidades educativas de la entidad. Los equipos deben pensar en retos cívicos para los usuarios, diseñar prácticas y actividades de donación y generar alianzas con otras entidades culturales, artísticas o políticas que no tengan por objeto exclusivamente la intervención socioeducativa.
- Una pedagogía del reconocimiento contribuye construir la ciudadanía. Genera lazos sociales entre personas y colectivos de una comunidad, que de otra forma no tendrían posibilidad de encontrarse y reconocerse. Cuando el altruismo y la donación se ponen al servicio de la transformación social, las entidades sociales, las personas atendidas y la ciudadanía pueden comprometerse en retos cívicos.

Además de las prácticas formativas, laborales y de acceso a cultura que desarrollan con éxito las entidades sociales, quizá la pedagogía debe incluir al reconocimiento y sus propuestas de donación, altruismo y transformación social como dinamismo educativo.

# 6. Bibliografía

Billig, S.H y Furco A. (Eds.) (2011). Service-learning: The essence of the pedagogy. Greenwich: Information Age Publishing.

Caillé, A., Chanial, P. (2010) *La gratuité. Éloge de l'inestimable*. Paris, La Découverte

Caillé, A. (2014) *Anti-utilarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris. Le bord de l'Eau.

Caillé, A. (2007a) *Anthropologie du don*. Paris. La Découverte.

Caillé, A. (2007b) *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris. La Découverte.

Caride, J. A., *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa, 2004.

Chanial, P. (2008) *La société vue du don*. Paris, La Découverte.

Dewey, J. (1952). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Elder, S. (2015) "What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted?", Work4Youth Technical Brief, 1, ILO.

Furco, A. (2013). A research agenda for K-12 school-based service-learning: Academic achievement and school success. The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 1(1).

Garcia Merino, M. (2009) "Las transiciones de los adolesentes después de la escuela obligatòria. Cambios sociales y respuestas socioeducatives en el territorio".EN Educación Social,42, 47-60.

Gijón, M.; Zapata, D.; Berroa, M. (2011) "Prostitución y espacio público: una aproximación desde la intervención" en TRILLA, J. (2011) *Jóvenes y espacio público*. Barcelona, Bellaterra, p.43-66.

Honneth, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, Katz editores.

Juliano, D. (2011) *Presunción de inocencia. Riesgo, delito y pecado en femenino*. Donostia, Gakoa.

Mauss, M. (2009) *Ensayo sobre el don*. Buenos Aires, Katz editores

Martín, X; Puig, J. Gijón, M. (2017) *Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentage servei a l'educació* social? Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Martín, X. (2016) *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Editorial Graó.

Núñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona, UOC, 2010.

Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro

Rial, S. (2015) *Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal*. Revista Tzhoecoen, 5, 44-62.

Rogers, C. (2002*) El poceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós.

Requena, M. (2016). *El ascensor social. ¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?*, Observatorio Social de "La Caixa".

Sáez, J. (2003) "Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y Propuestas" en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Segunda época, diciembre de 2003, núm. 10, pp. 27-59.

Sáez, J; Molina, J. (2006) *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid, Alianza.

Sandel, M.J. (2013) *Lo que el dinero no puede comprar*. Barcelona, Debate.

Tapia, M. N. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva

Vanistendael, S.; Lecomte, J. (2013) *La felicidad es posible*. Barcelona, Gedisa.

# Relación educativa con mujeres en situación de prostitución: triple dimensión de encuentro, alianza y emancipación

Xus Martín, Josep Puig, Mónica Gijón [1]
*Universidad de Bacelona (Dept. THE), Pg.Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona*

**Resumen**

En contextos de exclusión la relación educativa constituye una forma de entrar en contacto, construir un espacio común e impulsar a la emancipación. Cuando una mujer que ejerce la prostitución llega a una entidad social necesita una acogida cálida, pero su experiencia formativa está sujeta al clima de comprensión y reconocimiento que vive en el centro. La relación es un dinamismo de humanización y formación que muestra la necesaria interdependencia de la vida humana (Lévinas, 2000; Noddings, 2009). Sin embargo, en situaciones de exclusión, no nos referimos a ella como dinamismo formativo, más bien reducimos su dimensión educativa a los modos de vinculación y acompañamiento que requieren de una cierta distancia profesional. El trabajo que presentamos muestra que la relación es un dinamismo pedagógico nuclear que atraviesa y dota de sentido la cultura pedagógica de las entidades. Una vía formativa que posee una triple dimensión de *encuentro*, *alianza* y *emancipación* visible en las formas de acogida y compromiso, en la voluntad de poner en valor a la mujer e impulsarla a un proceso de liberación individual y colectivo.

*Palabras clave:* Relación educativa; encuentro; alianza; emancipación

**Abstract**

In contexts of exclusion, the educational relationship is a way of coming into contact, building a common space and promoting emancipation. When a prostitution woman reaches a social entity she needs a warm welcome, but her training experience is subject to the climate of understanding and recognition that lives in the center. The relationship is a dynamism of humanization and formation that shows the interdependence of human life (Lévinas, 2000; Noddings, 2009). However, in situations of exclusion, we reduce the educational dimension of the relationship to the modes of attachment and accompaniment that require a certain professional distance. The work we present shows that the relationship is a pedagogical dynamism that crosses the pedagogical culture of the entities. A formative way that has a triple dimension of encounter, alliance and emancipation, visible in the forms of welcome and commitment, in the desire to value women and in the promotion of a process of individual and collective liberation.

*Keywords:*. Educational relation; meeting; alliance; emancipation.

1 Autor para correspondencia: Mónica Gijón Casares
Correo electrónico: contactar@mgijon.com, o mgijon@ub.edu

# 1. La relación como dinamismo formativo en la pedagogía social

El trabajo que aquí presentamos es una aproximación a la relación como vía formativa en el trabajo con mujeres que ejercen la prostitución. Un acercamiento al espacio más íntimo de la pedagogía: cuando una mujer que ejerce la prostitución explica un sueño a una educadora social y ésta le anima a conseguirlo, se está produciendo un espacio de reconocimiento; cuando ambas comparten experiencias y saberes, se está generando un espacio de confianza y proximidad.

En contextos de prostitución la relación educativa presta atención a las formas de acogida y trato digno que las educadoras dispensan a las personas en un proceso formativo, un elemento que permite construir lazos de compromiso, responsabilidad y mutualidad, y que requiere esfuerzo e intencionalidad de los equipos educativos para poner en valor a la mujer e impulsarla a un proceso de emancipación singular y colectivo.

## *¿Por qué detenerse en el ámbito más íntimo de la pedagogía?*

La diversidad de enfoques para abordar la relación, la han convertido en una suerte de "cajón de sastre" que no explica su naturaleza como dinamismo formativo, más bien han contribuido a desvanecer su naturaleza educativa. La relación es una importante vía de recuperación y apoyo en los procesos de inclusión, sin embargo, los equipos educativos difícilmente se refieren a ella como una herramienta formativa. La relación se ha desdibujado bajo la noción acompañamiento social, un aspecto relevante pero que no explica su complejidad y riqueza de la relación. El acompañamiento sitúa al profesional más como experto del "estar" cerca sin invadir para ofrecer un espacio de aliento y ayuda, una postura que contribuye a psicologizar la tarea pedagógica.

Con frecuencia, el potencial de la relación se reduce a la personalidad y el carisma del educador. Aspecto que deja a pedagogía en una suerte de relativismo, como si el éxito de un trayecto formativo dependiera exclusivamente del carácter del educador. De igual modo, el análisis de las formas de poder ha contribuido a invisibilizar el potencial formativo de la relación, ya que parece imposible escapar al control -más o menos consciente- de los intereses autoritarios del educador. Conviene comprender la relación más allá del acompañamiento, del carisma y el poder. Elementos que deben ser tenidos en cuenta, pero que no sustituyen el potencial formativo de la relación.

# 2. Acercarse a la relación en contextos de prostitución

La relación no ha sido un tema de interés en los estudios de prostitución, más bien, la sociología, la antropología y los estudios feministas han abordado, desde muy diversas ópticas, la prostitución como fenómeno social. Trabajos que muestran la estrecha conexión entre dinamismos migratorios, sociales y económicos que la atraviesan y cómo incide el trabajo sexual en la vida de las personas (Petherson, 2000; Osborne, 2004; Juliano 2006 y 2011; Solana y Riopedre, 2012; Corso y Landi, 2000; Neira 2012).

El trabajo socioeducativo en contextos de prostitución ha evolucionado en últimos veinte años. De abordajes de corte sanitario, enfocados a la salud sexual y la prevención de ETS, los proyectos trabajan ahora con ópticas más globales que contemplan aspectos psicológicos, jurídicos, migratorios y socioeconómicos que afectan a las personas que ejercen la prostitución. Las instituciones multiplican sus ofertas formativas; diseñan programas de reducción de daño y educación de pares (Ballester, Orte, Perelló, 2004; Programa Sicar-Gijón, 2007); y, promocionan redes de apoyo entre mujeres, fortaleciendo el papel de las mujeres como sujetos políticos. Meneses (2000 y 2006) menciona la relación como elemento clave del acompañamiento social, así como la importancia de las actitudes tolerancia y respeto de los equipos. Sin embargo, se trata de orientaciones tan amplias que son válidas para cualquier ámbito educativo. Creemos que la relación como vía formativa en contextos de prostitución no se ha abordado en profundidad.

## *¿Cómo acercarse a la relación en contextos de prostitución?*

Diferentes procesos de investigación etnográfica y de evaluación formativa, desarrollados desde 2009 hasta 2016[2] en España, México, Colombia, Italia y Reino Unido, nos han permitido sistematizar modelos educativos y depurar con detalle la naturaleza de la relación como dinamismo formativo.

Trabajamos con metodologías cualitativas de corte etnográfico utilizando diferentes estrategias de observación participante, asesoramiento evaluativo, grupos de discusión y entrevistas con mujeres que ejercen la prostitución y con profesionales de la pedagogía (Bertaux, 2004; Hammersley y Atkinson, 1994; Taylor y Bogdan, 1984).

Hemos tenido acceso a diferentes prácticas de trabajo medio abierto en calle, clubs y pisos privados donde se ejerce la prostitución, principalmente, en entornos marginales; hemos observado prácticas de inserción laboral y formación; hemos compartido espacios convivenciales en casas de acogida y centros de escucha. Analizamos alrededor de noventa entrevistas a mujeres que ejercen la prostitución -o que la han ejercido por algún tiempo-; cincuenta a profesionales especializadas –educadoras, formadoras, trabajadoras sociales, pedagogas y psicólogas-; y treinta grupos de discusión, grupos focales y dinámicas participativas que nos han permitido reconocer saberes pedagógicos que provienen de la experiencia.

---

2 Proyecto I+D, *Mujer, inmigración y prostitución. Elementos para la intervención socioeducativa* (Ref. EDU-2.008-04.724-E/EDUC; periodo 2009-2012); Proyectos ICD *Esclavitudes del s.XXI: trata de mujeres* (Ref.U-7/08, periodo 2008-09), y *Mujeres en situación de prostitución: intervención socioeducativa y participación* (Ref.U/110-10; periodo, 2010-11). Investigaciones internacionales: Proyecto en México financiado por el Ministerio de Igualdad, *Mujeres en la frontera: prostitución y trata en el contexto de México* (Ref.PACUI 11/2011/16, periodo: 2011-12); Convenio de investigación entre el GREM y el área Internacional de Acción Liberadora de la entidad RR.Adoratrices (América, Europa, Asia) *Cultura Adoratriz y Pedagogía. Sistematización del modelo de atención a mujeres en contextos de exclusión*, (Ref.Convenio de investigación, periodo 2013-2016).

## 3. Triple naturaleza formativa de la relación

La naturaleza pedagógica de la relación no se reduce al acompañamiento ni a la tolerancia con las formas en las que las mujeres deciden vivir sus vidas. Tampoco pueden aislarse de las subjetividades de quienes las protagonizan, es más bien una via de humanización y reconocimiento en situaciones de vulneración de derechos y exclusión social.

La relación educativa responde a una triple naturaleza formativa de encuentro, alianza y emancipación, que nos ayuda a pensar la pedagogía de un modo más amplio: como una forma de entrar en relación, construir un espacio común e impulsar a la emancipación en el seno de una comunidad.

Una pedagogía sensible a la relación cuida el trato acogedor, tanto con mujeres recién llegadas al proyecto como con aquellas que llevan más tiempo en la institución; orienta las relaciones al compromiso, incluso en encuentros puntuales y breves; y se dispone al reconocimiento desde los primeros contactos con las mujeres. El siguiente cuadro muestra la triple naturaleza formativa de la relación.

| **Pedagogía como relación** | | |
|---|---|---|
| *La pedagogía puede concebirse como una forma de entrar en relación, construir un espacio común y impulsar a la emancipación en el seno de una comunidad.* | | |
| **Naturaleza pedagógica de la relación** | | |
| **Entrar en relación** | **Construir un espacio común** | **Impulsar a la emancipación** |
| Disposición al encuentro con la mujer en un marco de acogida para invitar a realizar un proceso educativo | Disposición a una alianza de cuidado, comprensión y exigencia con la mujer en el marco de un trayecto orientado a la autonomía. | Disposición al reconocimiento con carácter emancipador para invitar a un proceso de integración personal y social. |

El potencial formativo de las relaciones se inicia con un primer dinamismo pedagógico, *entrar en relación*. Una disposición al encuentro con la mujer y su realidad, que se da en un clima de acogida y se concreta en una invitación a realizar un proceso educativo. Entrar en relación supone invitar a las mujeres a realizar una experiencia educativa y, a la vez, experimentar un primer nivel de reconocimiento en las relaciones.

La cercanía resulta insuficiente para alcanzar el potencial formativo de la relación. La pedagogía requiere un segundo movimiento, *construir un espacio común.* Una alianza con la mujer en un clima de cuidado, comprensión y exigencia, que se orienta a la autonomía. Lejos del conformismo y la neutralidad, requiere de las educadoras tacto pedagógico y exigencia, y demanda a las mujeres una actitud de confianza y participación, experiencias nada fáciles cuando se han vivido situaciones de exclusión y cosificación.

Entrar en relación y comprometerse con la persona, no tendría carácter formativo si no estuviera acompañado de tercer movimiento, *impulsar a la emancipación*. Un dinamismo de reconocimiento que busca una mayor autorrealización e integración de las mujeres.

Una orientación de las educadoras a reconocer logros, impulsar capacidades y favorecer procesos de toma de conciencia que conduzcan a una mayor optimización personal. Una condición emancipadora que no se reduce un ámbito ínfimo sino que motiva la participación en la comunidad.

Las relaciones se producen al interior de una comunidad de prácticas eduativas, un medio pedagógico que invita a diferentes experiencias de participación y relación. Prácticas complejas y bien estructuradas, pero pobres en densidad humana, no producen resultados formativos. De igual modo, relaciones densas en un marco de acciones inconexas y poco significativas no tienen efectos formativos para los miembros de una comunidad. Parece que un entorno educativo resulta más estimulante cuando invita a una experiencia de participación significativa y cuando las relaciones que lo atraviesan se orientan al encuentro, la alianza y la emancipación.

## 4. Entrar en relación: disposición al encuentro

Una mujer que ejerce la prostitución llega a un proyecto con miedo a los prejuicios, con gran incertidumbre por lo va a encontrar y con un profundo temor a ser reconocida como una mujer de la calle. La profesional que la recibe sabe de esos temores y no la abruma con preguntas incómodas o normativas, más bien se esfuerza en proporcionar una acogida cálida. Cuando las educadoras salen a los ambientes de prostitución a trabajar trabajo medio abierto, su finalidad es repartir material preventivo, sin embargo, saludan a las mujeres, mantienen breves intercambios y se interesan por sus historias. Una aceptación sincera en los primeros encuentros permite a las mujeres experimentar un primer nivel de reconocimiento en las relaciones. Así se muestra en el siguiente testimonio,

> "*lo más duro son los prejuicios, la crítica de la gente, además del miedo a que tu familia se entere y te rechace. En la prostitución te toca tolerar a clientes bien pesados, pero a veces son peor son las ofensas, el ser mal vista. A las sexoservidoras nos ven como una mujer de lo peor. Y puedo llegar a entender que quizá son personas ignorantes, pero nos ven paradas en la calle y les dicen a sus hijos, <pasa, no te acerques> y la verdad, te sientes mal. Como si estuvieras apestada, como te que les vas a pegar algo, rechazada de la sociedad*" (Entrevista mujer, Proyecto CMA. RR. Oblatas, Distrito Federal-México).

El rechazo social requiere una actitud respeto y trato digno hacia cada mujer. Abandonar las imágenes que desdibujan a la persona y escuchar la realidad singular sin caer en tópicos. La prostitución tiene múltiples ópticas de análisis, sin embargo, es siempre un acontecimiento único en la historia de cada mujer.

La relación se inicia con una *disposición al encuentro*, que es más una orientación a escuchar que se interesa más por la persona, que por los motivos que la llevaron a la prostitución. Una disposición al tú que Búber (1998) describe como relación humanizante o relación *yo-tu* que, a diferencia de la relación objetivante y posesiva del *yo-ello,* solo es posible desde el el amor o el diálogo. Para Lévinas (1977) la disposición al tú es un compromiso incondicional y asimétrico, que no se limita a orientarse al encuentro, sino más bien de no poder abandonar al otro.

La disposición al encuentro se concreta en la acogida. Un recibimiento cálido invita a realizar un proceso educativo. Para algunas mujeres no su paso por el proyecto no irá más allá de participar en un taller o una actividad de ocio, psien embargo, para otras, la invitación será una oportunidad para abandonar sentimientos que la limitan, dotar de sentido su experiencia y la trazar un proyecto vital encaminado a la autorrealización y la emancipación.

## 5. Construir un espacio común: disposición a la alianza

Aunque la realidad de las mujeres en la prostitución es muy diversa, sin embargo, comparten la responsabilidad en la manutención de sus núcleos familiares. Cuando la familia es dependiente de sus ingresos, las mujeres abandonan sus aspiraciones individuales, aspecto que las hace encadenar cierta sensación de fracaso personal. Si las mujeres han vivido una situación trata, experimentan, además, una produnda la sensación culpabilidad. La falta de control sobre la propia vida, deja huellas profundas que no siempre son visibles, ya que no solo sufren violencia física y chantaje emocional, en ocasiones, para poder sobrevivir forman parte del aparato de cosificación controlando de otras mujeres. Situaciones que requieren tiempo para construir un espacio común. Así lo refiere el siguiente testimonio,

> "*es importante estar con ellas, estar presente, creo que es una cosa que las chicas captan y que les hace crear una relación, empezar a fiarse. Te das cuenta de cómo están, las miras, les preguntas cómo están. Y ellas se dan cuenta que las miras, que estás pendiente, aunque no digas nada. El ambiente familiar, o la vida cotidiana o qué se yo, pero cuando están preocupadas te das cuenta, y estás ahí. Es como crear una relación de iguales, ciertamente cada una con su rol, pero se trata de estar ahí. Y esto ellas lo captan*" (Entrevista educadora, Proyecto Kairós - RR. Adoratrices, Bérgamo-Italia).

La pedagogía requiere de lazos sólidos que se construyen por medio del cuidado y el acompañamiento. La relación es presencia y participación conjunta, requiere compartir espacios y tareas de la vida cotidiana. Las responsabilidades comunes, las prácticas formativas o espacios de escucha y ocio consolidan la relación de alianza y permiten a la mujer realizar un recorrido hacia la autonomía.

Construir un espacio común es una *disposición a la alianza* que permite a la mujer sentirse apoyada y comprometida con su propio recorrido pedagógico. Un proceso que resulta exigente para las dos: ambas deben abrirse para entrar en un proceso de mutualidad. La alianza que se concreta en un clima de cuidado, que. tiene una primera expresión de asistencia, donde la relación se torna más bien en un lugar de protección, un espacio donde la mujer pueda sentirse respetada y querida. Sin embargo, el cuidado no se queda en la preocupación. Evoluciona hacia una relación más solidaria que no impide a la mujer adquirir mayores cotas de autonomía y responsabilidad. Lévinas (2012) y Noddings (2009) dan cuenta de la condición relacional de la vida humana a partir del compromiso incondicional y de la necesidad de comprensión y afecto.

Construir un espacio común implica una malla de interdependencia, canalizada por por lazos de cuidado, la confianza y exigencia, que permite a las mujeres iniciar procesos de conquista de la autonomía, reconocer saberes y descubrirse capaz de afrontar nuevos retos y aspiraciones.

## 6. Impulsar a la emancipación: disposición al reconocimiento

Cuando algunas mujeres llevan tiempo en los proyectos son conscientes que hay acontecimientos en su historia más dolorosos que la misma prostitución. A través de diferentes prácticas de clarificación, como entrevistas, asambleas y tutorías, los equipos pueden acompañar esos procesos reflexivos y narrativos. Una relación orientada a la liberación que no es algo que las educadoras tengan que inocular, sino que se trata más bien de un impulso de transformación y mejora, que es tan variado como la experiencia de las mujeres en la prostitución. En ocasiones, las mujeres lo encuentran en los hijos, en la necesidad reconstruir su proyecto vital o en la participación colectiva. Así lo refiere el siguiente testimonio.

> "*empecé a participar en cabildos y en consejos de juventud. Entonces noté que había como un liderazgo allí guardado y escondido, que también la gente empezó a notar. Me contrataron en la asociación como operadora par* (…) *es como estar en una escuela donde te forman y te pagan a la vez. Estás aprendiendo, aprendiendo y aprendiendo cosas; también a partir de todas tus experiencias positivas y negativas te das cuenta puedes ayudar a otras chicas, es un trabajo entre pares (...). Yo sé cómo es la historia, cómo hablarles desde mi lenguaje, qué viven las mujeres y cómo conectar con ellas*" (Entrevista mujer líder transexual, Fundación PROCREAR, Bogotá-Colombia).

Ayudar a otras mujeres que ejercen la prostitución, tiene un alto impacto en la autoestima. Con mujeres que han vivido situaciones de marginación y vulnerabilidad, la lógica de la donación tiene importantes efectos en la identidad: les permite situarse en otro lugar, sentir que su papel es importante y que su experiencia es útil y necesaria en la comunidad.

Impulsar la emancipación es una *disposición al reconocimiento de la mujer* que consiste, en creer en el valor de la persona y confiar en que posee las herramientas necesarias para dirigir su vida. La relación educativa no "da" algo que las mujeres no tengan, sino que pone en valor aprendizajes, saberes y experiencias de la persona. Para Honneth (2010) el reconocimiento requiere, además de la vía del derecho y la estima social, los vínculos sociales que permiten experimentar la autoconfianza. Ricoeur (2005), en cambio, se refiere al reconocimiento mutuo desde el ágape y el don, una idea cercana a la *mutualidad*. Sin embargo, ambos destacan la necesidad de reconocimiento para ser sujeto.

Cuando el reconocimiento se orienta a la emancipación, la tarea de las educadoras no se limita a la mirada atenta, sino pretende que las mujeres puedan sanar sus heridas, orientarse con inteligencia hacia sus deseos y ponerse en marcha con iniciativa para conseguirlos. La emancipación no tiene solo un sentido individual, sino tiene una dimensión social, que invita a las mujeres a contribuir en la comunidad y a tomar otro rol en la ciudadanía.

# 7. Conclusiones

La relación en contextos de prostitución es un dinamismo formativo de alto impacto, un vehículo que se orienta a la autorrealización y constituye una atmósfera de humanización y reconocimiento en las instituciones. La relación posee una triple dimensión educativa que orienta al encuentro, la alianza y la emancipación de las mujeres. La relación no es neutral ni se da vacía de contenido, se produce al entrar en relación, construir un espacio común e impulsar la emancipación por medio de una experiencia de participación en el seno de una comunidad.

- *La triple naturaleza de la relación no responde a una lógica jerárquica*. No tiene más importancia una dimensión formativa que otra, sino que las tres operan con la misma significación en la pedagogía. Para una mujer tan importante es sentir que la educadora comprende su situación como experimentar que se ha comprometido con ella y reconoce sus logros y capacidades. Los dinamismos pedagógicos son complementarios y permiten, en conjunto, una experiencia transformadora de sí y del entorno.
- *La dimensión formativa de la relación no responde a una lógica excluyente*. Los dinamismos pedagógicos de la relación se combinan de forma dinámica y transversal al servicio de cada mujer, sin que sea necesario escoger entre el encuentro, el compromiso o la emancipación. En contextos de prostitución, la pedagogía no debe conformarse con el cuidado y la asistencia de las mujeres, sino que debe impulsar a la toma de conciencia y la emancipación personal y colectiva.
- *Una naturaleza tripe de la relación válida para otros ámbitos.* Estos tres dinamismos pedagógicos no tienen porque reducirse al trabajo con mujeres en situaciones de prostitución, sino que pueden exportarse a otras situaciones educativas. Una pedagogía sensible a la dimensión formativa de la relación quizá nos ayuda a pensar la pedagogía más como proximidad humanizadora que como distancia profesional; más como construcción de un espacio común incondicional que como vehículo de reinserción o rescate; y más como un dinamismo de emancipación de carácter individual y colectivo, que como conquista solitaria de la autonomía.

# 8. Bibliografía

BALLESTER, Ll., ORTE, C., PERELLÓ, J. (2004) "Programa de apoyo socioeducativo para mujeres jóvenes dedicadas a prostitución" en *Educació i Cultura*, Universitat de les Illes Balears, n.16, p.105-112.

BARAHONA, M.J., GARCÍA, L.M. (2004). *Manual de intervención social con mujeres prostituidas.* Dirección General de la Mujer, Madrid.

BERTAUX, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona: Bellaterra.

BÚBER, M. (1998) *Yo y Tú*. Madrid, Caparrós Editores, 1998, p.18.

CORSO, C. y LANDI, S. (2000) *Retrato de intensos colores*. Madrid, Talasa.

HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

HONNETH, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, Katz editores

HONNETH, A. (2011) *La sociedad del desprecio*. Madrid, Trotta.

JULIANO, D. (2006) *Excluidas y marginales*. Madrid, Cátedra.

JULIANO, D. (2011) *Presunción de inocencia. Riesgo, delito y pecado en femenino*. Donostia, Gakoa.

LÉVINAS, E. (2000) Ética e infinito. Madrid. La balsa de la Medusa.

LÉVINAS, E. (2012) *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme

LÉVINAS, E. (2001) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, Pre-Textos

MENESES, C. (2006) "Actuación en el ámbito de la prostitución" en VIDAL FERNÁNDEZ, F. (coord.) (2006) *Exclusión social y estado del bienestar en España*. Barcelona, Icaria, p.553-560.

MENESES, C (2000) "Trabajo social con prostitutas" en MARTÍNEZ, M.J. *Para el trabajo social: aportaciones teóricas y prácticas*. Granada, Maristain, p.449-470.

NEIRA, M. (2012) *Una mala mujer. La prostitución al descubierto*. Barcelona, Plataforma.

NODDINGS, N. (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires, Amorrortu.

ORTE, C., MARCH, M. "Vers un model d'intervenció socioeducativa sobre la prostitució" *en Educació Social.Revista d'Intervenció Socioeducativa*, num.9, maig-agost 1998.

OSBORNE, R. (2004). *Trabajadoras del sexo. Derechos, migraciones y tráfico en el s.XXI*. Barcelona, Bellaterra.

PHETERSON, G. (2000) *El prisma de la prostitución*. Madrid, Talasa.

PHETERSON, G. (2013) *Mujeres en flagrante delito de independencia*. Barcelona, Bellaterra.

RICOEUR, P. (2005) *Caminos del reconocimiento*. Madrid, Trotta.

SICAR-GIJÓN (2007) *Multiplícate. Experiencia con mujeres inmigrantes que ejercen la prostitución*. Gijón, Programa Sicar.

SOLANA, J., RIOPEDRE, J. (2012) *Trabajando en la prostitución: doce relatos de vida*. Granada, Comares.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós

# Construcción de la Ciudadanía, Una Reflexión desde la Interculturalidad y las Políticas Educativas en Colombia

Diana Lago de Vergara[1]
*Universidad de Cartagena - Colombia*

Carmen Lago de Fernández[2]
*Corporación Universitaria Rafael Núñez - CURN*

Liris Múnera Cavadias[3]
*Universidad de Cartagena – Colombia*

**Resumen**

Las políticas educativas en Colombia hacen relevante la construcción de ciudadanía, desde la convivencia social incluyente en la escuela y la sociedad. En esta presentación se analiza la educación como factor sustancial de enclave para la construcción de la ciudadanía, en el escenario de los grupos considerados vulnerables en razón a raza, cultura, violencia, pobreza, situación de discapacidad, entre otros. La investigación desde la cual se genera esta intervención es el Proyecto de Investigación*: Inclusión Social y Educación en la Colombia del Postconflicto*, que lidera el Grupo de Investigación RUECA. Las categorías de análisis son: la interculturalidad, dimensión presente en las prácticas y propuestas curriculares de la Escuela.

*Palabras clave:* Construcción de Ciudadanía, Interculturalidad, Inclusión, Políticas Educativas.

---

1 Docente Investigadora de la Universidad de Cartagena. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. – Universidad Complutense de Madrid. Vicerrectora de Investigación Universidad de Cartagena. Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena - Rudecolombia. Directora del Grupo Rueca – Capítulo Colombia. Correo electrónico: dianalago28@yahoo.es

2 Docente Investigadora de la Corporación Universitaria Rafael Núñez - CURN, Doctora. en Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. Investigadora Grupo RUECA-Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capitulo Colombia. Coordinadora de la Línea Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo RUECA de la Universidad de Cartagena. Correo electrónico: carmenlagodefernandez@yahoo.es

3 Docente Investigadora Universidad de Cartagena. Doctora Ciencias de la Educación. Líder Línea Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo Rueca. Coordinadora Académica Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad de Cartagena en convenio con la Universidad del Tolima. Correo electrónico: lmunerac@unicartagena.edu.co ; lirismunera@hotmail.com

**Abstract**

The educational policies in Colombia make relevant the construction of citizenship, from the social inclusive coexistence, both in the school and society. This presentation analyzes education as a substantial enclave for the construction of citizenship, in the scenario of groups considered vulnerable due to race, culture, violence, poverty, disability, among others. The research from which this intervention is generated is the Research Project: Social Inclusion and Education in Colombia of the Postconflict, led by the RUECA Research Group. The categories of analysis are: interculturality, present dimension in the practices and curricular proposals of the School.

*Keywords:* Construction of Citizenship; Interculturality; Inclusion; Educational Policies.

# 1. Introduction

Esta ponencia elaborada por miembros del grupo Rueca aborda una de las metas más importantes de la Colombia actual en su transitar hacia una paz permanente, siendo uno de los peldaños más importantes el aprendizaje de la convivencia por parte de sus ciudadanos. En este sueño son partícipes diferentes actores a saber: la familia, la escuela, el Estado y demás grupos de la sociedad que trabajan por esta construcción.

Para esta transformación, el Estado Colombiano ha venido andando camino desde hace un representativo número de años, lo cual se evidencia en la Constitución Política de 1991, que en su Artículo 7° reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana y en su Artículo 8° expresa la obligación del Estado y de las personas de proteger las riquezas culturales y naturales de la nación. También manifiesta que siendo el castellano el idioma oficial de Colombia, las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios y que la enseñanza que se imparta en estas comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (Art. 10) y continúa en su Artículo 13 declarando que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica, hallándose esta normativa en la génesis de la Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación y de la Ley 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Esta normativa soporta políticas estatales de inclusión como las de etnoeducación, las de desarrollo de la convivencia en la construcción de ciudadanía, encaminadas a un desarrollo humano que conduzca a un mejor vivir y a la paz.

# 2. Construcción de Ciudadanía y políticas que la fomentan

La palabra ciudadanía se origina en *cívitas* que significa ciudad, es la condición que adquieren los seres humanos nacidos en un país al cumplir ciertas exigencias que lo

acreditan como parte de éste, con deberes y derechos establecidos en la constitución vigente, en Colombia actualmente rige la de 1991. El ciudadano además debe cumplir con las normas y políticas que establezca el Estado, lo cual le da derecho a disfrutar de los beneficios que este brinda como son: salud, educación, recreación, vivienda, vías de comunicación, entre otros.

La formación para la ciudadanía exige el desarrollo de una serie de competencias y habilidades de diferente orden, a saber: intelectuales para conocer las normativas; emocionales que afectan los comportamientos y comunicativas que median en la interacción con los otros miembros de la comunidad. El buen ciudadano debe ser consciente que sus responsabilidades no se agotan en el mismo y en su familia, sino que tiene obligaciones con el resto de la sociedad.

Otra dimensión importante a desarrollar en el ciudadano es la ética y moral, valores como el respeto a la vida, a la naturaleza, a la autonomía, la justicia, la tolerancia, empatía, democracia, solidaridad, valores que no se vivencian aisladamente, pero son indispensables para una buena convivencia que tribute a la paz. Este entramado de valores se hace manifiesto por ejemplo al hablar de democracia. Algunos países como Colombia se declaran demócratas, por existir en ellos el derecho y el deber a elegir y ser elegido mediante votación popular, sin embargo, esta aparente sencilla acción implica autonomía, conocimiento de los candidatos y sus programas, cero discriminaciones, respeto por el pensar y sentir del otro, tolerancia con el que piensa diferente, honestidad…que no siempre se cumplen de la mejor manera.

En Colombia los derechos ciudadanos de la mujer han hecho un tránsito lento y difícil, solo a mediados del siglo XX y gracias a más de 30 años de luchas femeninas y apoyadas por algunos hombres, pues solo ellos podían ser progresistas, se logró que le reconocieran algunos derechos importantes para el desarrollo y crecimiento de la nación, a saber: en 1932 se reconoce a la mujer el derecho para administrar sus bienes. En 1933 se le concede a la mujer el derecho a estudiar en una universidad, aunque con muchas limitantes y dificultades. En 1954 se le concede el derecho al voto que se hace efectivo en 1957. El 19 de diciembre de 1979 Colombia firma la convención que elimina todas las formas de discriminación de la mujer. El Congreso la acoge el 2 de junio de 1981 y se firma la Ley 51 del mismo año.

La construcción de ciudadanía es un proceso en el que tiene capital importancia lo reconocido en el Artículo 67 de la constitución de Colombia de 1991, que declara "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura".

Los grupos étnicos de Colombia: afrodescendientes, raizales, palenqueros, rom "tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural" (Art.: 68). Esta educación en un mismo espacio físico es uno de los factores que incide en la interculturalidad que se vive y es un elemento que enriquece la cultura.

En coherencia con lo declarado en el Art. 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional – MEN, presenta la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994, que en su Artículo 5 expresa los fines de la educación, que son:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

En este escenario de política, el Estado Colombiano a través del MEN, presentan bases fundamentales para que desde los primeros años de escolaridad se fomente la aceptación de las diferentes culturas del país en un ambiente de respeto, como base fundamental para la construcción de ciudadanía y convivencia pacífica.

El 15 de marzo de 2013, el Estado presenta la Ley 1620 por la cual se crea el ‹Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar›, sancionada por el presidente de la República y su decreto reglamentario 1965 de septiembre del mismo año, la cual tiene como objeto:

- Formar competencias ciudadanas.
- Educar para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
- Prevenir y mitigar el acoso escolar
- Prevenir y mitigar el ciberacoso escolar
- Fomentar y fortalecer la educación por y para la paz, desarrollo de identidad y convivencia escolar.
- Fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, ciudadanía y derechos humanos.

Expresa la norma que existe una corresponsabilidad de la formación ciudadana entre establecimientos educativos, familias, sociedad y el Estado y demanda que cada Institución Educativa cuente con un comité escolar de convivencia conformado por el rector, personero estudiantil, representante de docentes, presidente del consejo de padres de familia y el presidente del consejo de estudiantes. Las instituciones educativas que no cumplan con los mandatos de esta ley se exponen a ser sancionadas.

La Ley 1620/2013 crea una ruta de atención en casos de violencia para fortalecer estrategias de prevención a la deserción escolar, la cual es causada en buena medida por la violencia escolar y el embarazo en adolescencia que tiene un alto índice en Colombia.

## *2.1. Política Educativa para los Grupos Étnicos acorde con el Ministerio de Educación de Colombia - MEN*

La atención a grupos étnicos es para el MEN un proyecto estratégico y transversal, apoyado en un amplio marco normativo y busca garantizar una educación pertinente y el reconocimiento de la diversidad cultural.

La atención educativa para los pueblos indígenas se manifiesta en una política pública sectorial con énfasis intercultural y plurilingüe que reconoce, acompaña y se formula con la participación, concertación y en cooperación con las autoridades y organizaciones representativas de los grupos étnicos del país.

La adopción del Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales, constituye un avance en la política de atención educativa a grupos étnicos, la cual está transitando de la "Etnoeducación" como política de reconocimiento a la diversidad, identidad, respeto e inclusión en un país multicultural, a la construcción de una política participativa en el marco del reconocimiento de los Sistemas de Educación Propios e Interculturales

### *2.1.1. Etnoeducación una política para la diversidad*

En el 2001 el Ministerio de Educación Nacional – MEN presentó la Etnoeducación como una política para la diversidad, la cual tiene como objetivo "posicionar la educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad".

Como derecho y servicio público, la etnoeducación debe garantizar procesos de enseñanza -aprendizaje y construcción de conocimientos en los que, a través de pedagogías participativas desarrolladas en un marco intercultural, los grupos étnicos que "poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos" (Ley 115 de 1994, Art. 55)"logren desarrollar una formación que respete y desarrolle su identidad cultural" (Constitución Política, Art. 68).

Son principios de la etnoeducación:

a) Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;
b) Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;
c) Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;
d) Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;

e) Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;
f) Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos Etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;
g) Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y
h) Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

Esta política busca dar solución, de acuerdo con el MEN a la falta de correspondencia del servicio educativo con la realidad de los pueblos; la inadecuada gestión administrativa; la deficiente infraestructura y dotación; la no pertinencia en formación y capacitación docentes; la baja cobertura e ineficiencia; la poca coordinación intra e interinstitucional y la dispersión geográfica de la población objeto.

Aspectos más importantes de la Política de Etnoeducación

- Formación de los docentes tanto normalistas como en servicio; Investigación;
- Publicación de materiales etnoeducativos;
- Difusión de la política;
- Asesoría y el seguimiento a las Secretarías de Educación e instituciones educativas;
- Fortalecimiento de procesos comunitarios;
- Protección de los idiomas de los grupos étnicos y Definición de la inversión educativa en los grupos.

El desarrollo de esta política tiene un marco internacional en la Declaración de la Década Mundial de los pueblos indígenas (1994-2004) de la ONU; la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y todas las formas de intolerancia, y la celebración de los 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia el 21 de mayo de 2001.

La etnoeducación también se desarrolla en las comunidades indígenas colombiana y el estado ha legislado para ellas, entre otros, el Decreto 2500 de 2010, que en armonía con sus autoridades implementa el sistema educativo indígena propio SEIP .

Así mismo, para las comunidades Negras presenta la Ley 70 de 1993 que reconoce y les garantiza el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales.

"Este reconocimiento particular a los procesos etnoeducativos afrocolombianos es obligatorio y extensivo a todos los establecimientos educativos del país a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos" (Artículo 39, Ley 70 de 1993, reglamentado en el Artículo 2 del Decreto 1122 de 1998).

### 2.2. *La Escuela, Territorio de Paz. El Maestro, Gestor de Paz en la Escuela*

Desde la premisa que la educación debe servir para la vida, ésta se debe presentar más humanizada desde los primeros niveles de formación o desde la educación inicial para desarrollar en los estudiantes posturas reflexivas, autónomos y desde las competencias que se deben desarrollar como es el aprender a aprender y es una invitación a preparar y hacer trabajos con mayor incidencia en la formación del estudiante.

El documento *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientaciones de Educación Intercultural* (Calvo, 2003), aportó interesantes mensajes de reflexión para esta ponencia, entre las frases importantes y profundas con las que se comulga están: "somos solo una raza y especie, la familia humana", información que debe ser trabajada desde la etapa infantil con los niños para desarrollar valores como el reconocimiento del otro, la solidaridad, la tolerancia que permitan relaciones armónicas y respetuosas.

"El racismo, la xenofobia contra el extranjero, la discriminación contra los grupos minoritarios étnicos, *no es algo instintivo y biológico***,** que tienen los seres humanos ante la presencia de "lo extraño y diverso", sino que es una *actitud aprendida*, una creencia ideológica y un comportamiento cultural histórico; y en consecuencia, siempre cabe una socialización de solidaridad, respeto y de creencia igualitaria", aspectos presentado en la lectura, lleva a reflexionar en la educación que estamos impartiendo y en la necesidad urgente de presentar a los niños que todos somos iguales, que todos valemos y tenemos los mismos derechos y deberes, teniendo como base una educación intercultural que permita sensibilizar contra el racismo y la xenofobia, a través del fomento de valores de solidaridad, respeto, tolerancia y amabilidad.

Para el logro de lo expresado en el párrafo anterior, la escuela y los docentes juegan un rol fundamental en construir una escuela que permita la participación de todas las personas sin importar su color, raza, etnia, origen, donde se den unas relaciones de convivencia reales y donde se pongan en práctica todo aquello que se le quiere enseñar a los niños como es la convivencia pacífica, la tolerancia, el respeto.

## 3. Conclusión

"*La identidad de una persona no es el nombre que tiene, el lugar donde nació, ni la fecha en que vino al mundo. La identidad de una persona consiste simplemente en SER, y el ser no puede ser negado* (Calvo, 2003*).* Este mensaje resalta y da valor al ser humano desde su misma esencia como persona, sin interesar su estatus económico, social, su raza, su etnia, o su país de procedencia y puede ser reflexionado en la escuela desde la educación infantil hasta finalizar su educación para contribuir a la formación de mejores seres humanos.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el maestro era enseñado para grupos homogéneos y para una escuela homogénea, como lo expresa el mismo autor, diferente a lo que se vive hoy día, se hace entonces necesario dar una mirada a la manera como se están formando los futuros educadores en los programas del Magisterio y en las diferentes

Licenciaturas, de manera tal que aspectos como la educación en valores, la educación intercultural, la educación inclusiva estén presentes en su ejercicio y en su quehacer académico y prácticas pedagógicas., para atender a sus estudiantes desde una escuela pluriétnica, multirracial, intercultural y pluralista.

Por lo anterior, se comparte lo expresado en el mismo documento con relación a que "si la sociedad …se ha transformado, la formación de los *enseñantes debe cambiar*, o debe perfeccionarse y complementarse, facilitándoles la sensibilidad, las coordenadas ideológico-axiológicas, los contenidos informativos sobre otros pueblos y culturas y el acceso a material didáctico intercultural adecuado para poder desempeñar eficazmente su *rol de maestro* en la nueva escuela de la era de la globalización y de las grandes migraciones".

Lo anterior lleva también a hacer una revisión del currículo, el cual debe tener contenidos culturales que lleven tanto a los profesores como a los estudiantes a tener una convivencia pacífica y solidaria, de aceptación al otro y de reconocimiento mutuo. Igual revisión se le deben dar a los textos escolares, donde se visibilice la diversidad cultural, la inclusión además de los contenidos programáticos.

La educación en valores proporciona conocimientos, habilidades y elementos necesarios para entender la relación entre las personas, la vida cotidiana y desde allí la ubicación del maestro que no es únicamente delante de sus alumnos sino más bien a su lado para orientarlo en los aspectos cognitivos, conceptuales, pero también hacia una convivencia pacífica.

## 4. Bibliografía

Calvo B. T. (2003). *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientaciones de Educación Intercultural***.** Editorial Popular, Madrid**.**

Presidencia de la República. Ley 70 de 1993, por la cual se hace reconocimiento a comunidades negras en Colombia.

Presidencia de la República (1991). Constitución Política de 1991.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 de 2013 Sistema Nacional de Convivencia Escolar, Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

## 5. Webgrafía

Ministerio de Educación Nacional (2001). Al Tablero. Recuperado el 2 de septiembre de 2016 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html

Ministerio de Educación Nacional (2001). Ruta de Atención. Recuperado el 26 de agosto de 2016 en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-322486_archivo_pdf_ruta.pdf

# El juego infantil y la construcción de la cultura democrática: hacia la *democratia ludens*

Camas Garrido, Laura[1]
[a]Universidad Complutense de Madrid, La Almudena, Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid, España

**Resumen**

El juego infantil ha formado parte, en multitud de ocasiones, de los principales engranajes de investigación en torno a los distintos enfoques sobre el desarrollo humano. Desde distintas percepciones teórico-epistemológicas, cada vez son más las investigaciones que armonizan y sintonizan la relación entre la actividad lúdica y la construcción cívica. La imaginación, la experimentación, la observación y el ensayo en los contextos lúdicos ofrece a los niños y niñas el espacio idílico para tanto la transmisión como la creación, la transformación y, en definitiva, el aprendizaje de las normas y los valores que caracterizan las sociedades democráticas. Este intenso vínculo entre juego y ciudadanía supone una experiencia de mediación y encuentro entre lo real y lo imaginario, el individuo y el entorno, y las dimensiones individual y socio-culturales de los seres humanos. Frente a las visibles pérdidas de posibilidades y oportunidades de desempeño del juego infantil cabe cuestionarse, ¿cómo se trenzan las relaciones entre juego infantil y construcción de la ciudadanía?, ¿cuál es el papel de la educación en este tejido?, ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas del juego infantil en la construcción de la ciudadanía?

*Palabras clave:* Juego Infantil; Ciudadanía; Cultura democrática

**Abstract**

Children's play has played an important role, in several ocassions, in the main gears of research around different perspectives about human development. From different theoretical-epistemological perspectives, the amount of researches which match the relation between playful activity and civic development are increasing. The imagination, experimentation, observation and testing in playful context offer children the idealistic room for both the transmission and the creation, transformation and learning of rules and values that are characteristic of a democratic society. This strong link between play

1 En caso de ser necesario el comité organizador se reserva el derecho de reubicar las comunicaciones por temática o para atender mejor a las necesidades organizativas del congreso.

* Autor para correspondencia:
Correo electrónico: laucamas@ucm.es

and citizenship involves an arbitration experience and an encounter between what are real and what are imaginary, the individual and the environment, and also the individual dimensions and socio-cultures dimensions in humankind. Against the potential losses of possibilities and chances of not taking advantage of children play, there is room to question ourselves, ¿How these relations between children play and citizenship development are built?, ¿What is the role of education in this matter?, ¿What are the pedagogical implications of children play in the citizenship development?

*Keywords:* Children's play; Citizenship; Democratic culture.

# 1. Introducción

En los últimos tiempos hemos asistido a muchas reacciones que, bajo discursos a favor y en contra, cuestionan la presencia del juego en las escuelas, así como su relación con el aprendizaje y los métodos de enseñanza. De forma paralela, la preocupación por la importancia del juego en la infancia se ha intensificado en los últimos años (Göncü y Gauvain 2012). En la actualidad, se podría decir que nos encontramos ante un cambio radical en la cultura del juego infantil (Frost 2012). La discusión sobre los nuevos desafíos en el panorama del derecho al juego se ve incentivada por la sucesión de los acontecimientos contemporáneos clave que reconfiguran, comprometen y condicionan las posibilidades y oportunidades para el ejercicio del derecho al juego. La reducción de los espacios públicos de juego, el exceso de urbanización, las continuas oleadas tecnológicas, la masificación de actividades extraescolares, la exigencia de los estándares educativos, la presión por los resultados, la pobreza extrema y la falta de recursos, está dando lugar a un cambio sustancial en la cultura del juego infantil (Gray 2011; Frost 2012; Whitebread & Basilio 2013).

El camino recorrido por las investigaciones centradas en el juego y sus principales focos de interés en las últimas décadas no podría entenderse sin aproximarnos al arcaico debate en torno a la conceptualización y la consideración del mismo como actividad humana dual. La significación del juego como antítesis al trabajo ha traído grandes complicaciones en la búsqueda y justificación de la legitimidad del mismo como objeto de estudio y, en consecuencia, la actividad lúdica no siempre ha sido considerada como relevante. En la búsqueda por formalizar el estudio del juego y como desmarque conceptual, en los últimos cincuenta años el debate sobre la introducción del juego en las escuelas se justificó mediante la acentuación del énfasis de los beneficios del mismo en el desarrollo de habilidades fundamentalmente cognitivas (Fisher, Hirsh-pasek, Golinkoff, Singer & Berk, 2011; Göncu y Gauvin, 2012).

No obstante, la hegemonía del enfoque centrado en el desarrollo de habilidades psicológicas no imposibilita que el juego haya sido reconocido por los investigadores como una actividad que ha permitido la transmisión socio-cultural de ideologías y normas sociales de la sociedad (Wong & Logan 2016). Si hay algo en lo que coinciden los investigadores y los profesionales de la educación, es en la relevancia y el valor del juego como factor tanto individual como grupal en la construcción de la identidad de los individuos. Pese a ello, pocas son las investigaciones han centrado sus esfuerzos en explorar y conocer el significado de la actividad lúdica más allá de las extensiones de la psique. De este traba-

jo, amanecen horizontes educativos sobre las posibilidades y oportunidades del significado del juego infantil en el proceso educativo de construcción de la ciudadanía: ¿cómo se trenzan las relaciones entre juego infantil y construcción de la ciudadanía?, ¿cuál es el papel de la educación en este tejido?, ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas del juego infantil en la construcción cívica? Son algunas de las cuestiones a las que se orienta y articula este trabajo. Se pretende, por tanto, armonizar no solo una rigurosa revisión bibliográfica del juego y la construcción de la ciudadanía desde la perspectiva teórica, sino, sobre todo, un sugerente y esclarecedor soporte para el desarrollo de la labor docente de los contextos de educación reglada.

## 2. La experiencia lúdica desde el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum

En su libro *El desarrollo como libertad,* el filósofo y economista Amartya Sen, defendía nuevos horizontes sobre las nociones sobre desarrollo humano a las tradicionalmente conocidas en el marco económico contemporáneo. Su principal aporte se fundamentó en la distinción entre el desarrollo concebido como capital humano y desarrollo como capacidad humana. En este mismo cauce teórico, el enfoque de las capacidades humanas ha sido ampliamente desarrollado por autores como Martha Nussbaum quien afirma que, ante todo, se trata de "centrar la atención en los fines por los que cobra importancia el desarrollo" (2010:19). La reinterpretación de las connotaciones del desarrollo que proponen Nussbaum y Sen, se origina en la "expansión de las libertades fundamentales" (2001:19) considerada como el aumento de las posibilidades de las personas para vivir la vida tal y como entiendan más adecuada, incrementando así, sus posibilidades reales de elección (Bernal, 2017). En su teoría de las capacidades humanas centrales, Nussbaum encuadra un total de diez capacidades centrales justificadas en la dignidad humana entre las que se encuentra el juego infantil. Si bien es cierto que en los trabajos de Nussbaum no se indaga en profundidad en torno a la cuestión del juego infantil, la autora ha destacado el papel esencial del mismo en el cultivo de la democracia.

Se suele manifestar que la educación se caracteriza por ser el principal soporte para el desarrollo de la ciudadanía plena y repleta para el desarrollo. Por lo que en términos del enfoque de capacidades lo fundamental se encuentra en tener distintas oportunidades de desarrollo que permitan a los niños y niñas, bajo su condición de su libertad, la capacidad de elección y participación en las distintas posibilidades brindadas. Así, en las sociedades justas, es condición *sine qua non* generar las oportunidades de vida acordes con la dignidad humana, por lo que, la educación será justa y equitativa en la medida en la que propicie el reconocimiento y las oportunidades necesarias que garanticen el goce de los derechos de determinación de los niños y niñas, entre los que se encuentra, el juego infantil. De este modo, bajo la perspectiva del desarrollo de capacidades humanas, el juego es entendido como actividad fundamentada en el derecho y la dignidad humana (Nussbaum 2010), que permite a los niños y niñas la capacidad de participar en el ejercicio de re-creación a sí mismos el entorno y a sí mismos, lo que supone, en consecuencia, la gestión de posibilidades de identidad de su propia vida y, en definitiva, sobre su propio ser.

## 3. El juego como expresión de la participación democrática infantil

El juego se caracteriza por ser una actividad omnipresente en el ser humano que no debería ser inusual en la vida de los niños y niñas. En efecto, si tuviéramos que identificar los rasgos primordiales de la infancia, la actividad lúdica figuraría entre los principales. Constituye así, la manera más natural y espontánea de aproximación a la realidad en la infancia (Lancy, 2014) y, en consecuencia, la forma más común de socialización con los valores, comportamientos y actitudes de la cultura de cada comunidad. Es en la Antigua Grecia donde aparecen los primeros escritos sobre el juego, pues era contemplado como un aspecto integral de la cultura o, lo que es lo mismo, como el conjunto del arte, la música y los deportes (Wong & Logan 2016). Los autores En este sentido, una definición clásica es la propuesta por el historiador holandés Johann Huizinga quien caracteriza el juego como una "actividad libre [ejecutada] que se sitúa muy conscientemente fuera de la vida ordinaria… procede dentro de sus propios límites de tiempo y espacio de acuerdo con reglas fijas y de manera ordenada" (1968:29). Sostiene, por tanto, que el juego es previo a toda cultura, la cual nace del mismo, por lo que, en síntesis, la cultura se juega. Así, el autor visualiza el juego como un elemento fundamental en la transmisión y la asiduidad cultural de las sociedades. No obstante, bajo esta perspectiva, el papel del juego y del niño queda simplificado a un mero transmisor de saberes y conocimientos lejos de sus extensiones espacio-temporales.

La percepción del juego como medio pasivo en la transmisión cultural, establece una direccionalidad en la comprensión de la relación del mundo cultural y el ser humano, en la que las personas no son partícipes y, en consecuencia, tan solo transmiten un legado sostenido de generación en generación. Bajo esta suposición, el ser humano sería entendido como un medio que transporta, en el tiempo y el espacio conocimiento, valores y principios de una cultura determinada.

En la actualidad existen pocas investigaciones que profundicen el significado del juego como fenómeno participativo en la infancia. No obstante, dada la propia naturaleza de la actividad lúdica los niños y niñas son activos, participativos y dinamizadores, pues, lejos de ser un ejercicio estático, se trata de un ejercicio creativo. A través del juego, los niños y niñas reflexionan y toman decisiones orientadas al cambio, la transformación y reconfiguración de la cultura lúdica. Cabe señalar que la capacidad de agencia a través de las dinámicas lúdicas no se da de forma aislada, sino que más bien se encuentra ambientada en un sistema de significados compartidos, articulando así, distintas posibilidades y realidades que facilitan el contacto directo con la obra humana (Jover, Prieto y Sánchez, 2016).En consecuencia, las relaciones entre el entorno cultural y juego no siguen una direccionalidad sino que figuran como elementos continuos y complementarios que se retroalimentan y confluyen en la construcción de la propia cultura y subcultura. Así, además de transmitir valores y normas sociales de una comunidad, el juego es, durante la infancia, la primera herramienta de participación cultural y ciudadana de los niños y niñas.

La participación en las realidades ficticias durante la actividad lúdica permite a los niños y niñas tener la posibilidad de crear, probar y contrastar pensamientos, actitudes o

comportamientos que, en el futuro, aspiran a ser utilizadas en su vida real y, al mismo tiempo, les introduce en el conocimiento, el cuestionamiento y la recreación de los roles, normas y valores de la cultura democrática. La relación entre juego y construcción de la cultura democrática en la infancia, por tanto, no solo puede ser explicada como un mero reflejo de la herencia cultural de una comunidad o las capacidades universales del género humano. Más bien se trataría de la configuración del escenario espacio-temporal, en el que insterseccionan multitud de realidades culturales posibles y en las que los niños y niñas participan y toman decisiones, configurando así, la esencia de la construcción de la cultura democrática.

Durante la experiencia lúdica los intereses, deseos y necesidades individuales se encuentran con los colectivos y, en consecuencia, se reflexiona y cuestiona sobre el fluido entre las relaciones entre las realidades interna y externa. A través del ensayo, la observación, la imaginación y la experimentación, el juego ofrece a los niños y niñas el espacio idílico para la re-creación, el debate y la reflexión, la deliberación, la trasformación y la acción y, en consecuencia, el aprendizaje de las normas y valores de la cultura democrática.

## 4. Paradojas, ambigüedades y posibilidades educativas del juego en la construcción de la ciudadanía: la *democratia ludens*

La relación entre el juego infantil y la educación y, en consecuencia, sus posibilidades pedagógicas, se encuentran inmersas en una compleja y enrevesada paradoja humana. Al comienzo de este artículo, se alertaba sobre los excesivos usos del juego como promotor en el desarrollo de habilidades cognitivas en las escuelas. De forma paralela, en su conceptualización más básica, se describía la experiencia lúdica como actividad cuyo fin es en sí su expresión y desenvolvimiento en la infancia. Por lo tanto, desde su significación más elemental, la actividad lúdica se encuentra lejos de perseguir finalidades educativas relacionadas con el desarrollo y la expansión de habilidades estrictamente académicas. Por lo que, ¿es realmente posible encontrar un lugar cómodo para el juego en los contextos educativos? Resulta necesario explicar algunas matizaciones sobre ambos fenómenos aparentemente similares.

Se podría decir que la actividad lúdica es la forma más primitiva de aproximación al desarrollo de la misma pues, mientras que la educación parte de las voluntades de los docentes, las dinámicas lúdicas comienzan con las voluntades de los niños y niñas. El potencial del juego infantil como elemento dinamizador de la cultura democrática ha sido enfatizado por Martha Nussbaum (2010) quien, basándose en los planteamientos de Winnicott (1972) y su teoría de la ilusión-desilusión asigna al juego un papel esencial en el aprendizaje y la sostenibilidad de la cultura democrática. La experiencia lúdica ocupa un "espacio potencial" y transita o media entre las extensiones del individuo y del mundo que le rodea.

Si bien es cierto que el principal objetivo del juego infantil no es otro que su desempeño, de forma paralela y durante su desarrollo, los niños y niñas experimentan conti-

nuas oportunidades que podrían ser educativas en tanto a que posibilitan el cultivo del *ethos* democrático. No obstante, para que la experiencia del juego pueda ser considerada como pedagógica, bajo la conceptualización del desarrollo como oportunidad para expresar la libertad, necesita de un mediador que le aproxime hacia el conocimiento y este no es otro que el docente. Así, bajo la óptica del cuidado del juego libre, el docente promueve el cuestionamiento de la realidad interna y externa, la negociación de significados y la toma de decisiones, elementos fundamentales en el cultivo y la re-creación de la cultura y la personalidad democrática. Por lo que desde el enfoque del desarrollo humano de Nussbaum, durante la actividad lúdica los niños y niñas no se encuentran ensayando, entrenando o perfeccionando una habilidad, sino que expresan y gestionan la relación directa con la vida en sus diversas dimensiones. La actividad lúdica, por tanto, posee un gran potencial a la que la educación reglada no puede renunciar, pues posibilita una forma de construcción de la y la re-creación de una ciudadanía crítica, creativa y participativa característicos de la cultura democrática. Así, el juego brinda desde la experiencia participativa de los niños y niñas el espacio idílico de aprendizaje de la ciudadanía y los valores democráticos. La actividad lúdica se configura como una herramienta potencial para la educación en el ejercicio cultivo y desarrollo de ciudadanía activa, crítica y democrática.

Los investigadores Jover, Prieto y Sánchez han proyectado el potencial pedagógico del juego a través de lo que denominan como *democratia ludens* como "una democracia en la que la convivencia se considera un fin en sí, no sometida a otras finalidades ni poderes… que exige la adopción de decisiones colectivas basadas, como el juego, en la creatividad y la confianza hacia el otro" (2016:29). En este sentido, en los distintos escenarios, especialmente educativos, de la *democratia ludens*, deberían otorgar mayor importancia al cuidado del tiempo y el espacio para el juego libre pues, supone un ejercicio esencial en la gestión de la libertad y en consecuencia en el cultivo de la cultura democrática, por lo que cabe cuestionarse, ¿hasta qué punto se cuida el derecho al juego libre en las escuelas? Y dada la paradoja planteada del juego ¿cuál es el papel del docente en la recuperación del tiempo y el espacio del juego desde la perspectiva teórica?

## 5. Conclusiones

Este trabajo ha pretendido exponer y mostrar las valiosas posibilidades pedagógicas que ofrece la actividad lúdica virtuales en la construcción de la ciudadanía. Fundamentado en el enfoque de las capacidades de Nussbaum, es en los escenarios lúdicos donde los niños y niñas se ven sumergidos en las raíces culturales y universales más profundas del género humano y al mismo tiempo, el juego ofrece la oportunidad para el cultivo de la personalidad democrática. En definitiva, la actividad lúdica ofrece nuevos prismas en la comprensión de la coexistencia del sujeto infantil y del entorno que le rodea. Así, el juego en su más sentido democrático es un baile entre el ser y el poder ser y significa, por tanto, aprender a construirse desde la particularidad y personalidad del deseo de cada individuo.

# 6. Referencias bibliográficas

Bernal, A. (2017). La educación como capacidad fértil. (Ed.) *Educación y Capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*, Madrid: Dykinson, 71-85.

Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Singer, D. & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. (Ed) *The Oxford handbook of the development of play*, Oxford: Oxford University Press, 341-360.

Frost, J. L. (2012). The changing culture of play. *International Journal of Play*, 1, 117-130.

Göncü, A., & Gaskins., S. (2011). Comparing and extending Piaget's and Vygotsky's understandings of play: Symbolic play as individual, sociocultural, and educational interpretation. (Ed) *The Oxford handbook of the development of play*, Oxford: Oxford University Press, 48-57.

Göncü, A. & Gauvain, M. (2012). Sociocultural approaches to educational psychology: Theory, research, and application. *APA educational psychology handbook,* 1, 125-154.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play,* 3, 443–63

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff R., Michnick, L., Berk, E. & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence.* New York: Oxford University Press.

Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture.* Boston: Beacon Press.

Jover, G., Prieto, M. & Sánchez, S. (2016). Emocionarse, imaginar y jugar. Tres propuestas pedagógicas a partir del enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum. Ponencia presentada en *VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir*, 21, 22, 23 de septiembre de 2016. Madrid.

Lancy, D. F. (2014). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. & Verma M. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries Europe.

Whitebread, D. & Basilio M. (2013). Play, culture and creativity. *Cultures of Creativity. Billund.* Denmark: The LEGO Foundation.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London and New York: Routledge.

Wong, S., & Logan, H. (2016). Play in Early Childhood Education: An Historical Perspective. En *Play: A Theory of Learning and Change,* Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 7-26.

# "Hackeando memes": Nuevos horizontes hacia la construcción de una ciudadanía crítica y activa en las redes sociales

Camas Garrido, Laura[a,1], Valero Moya, Aída[b],Vendrell Morancho, Mireia[c]
[a,b,c] *Universidad Complutense de Madrid, La Almudena, Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid, España*

**Resumen**

Las redes sociales están generando un alto impacto en los procesos de socialización, comunicación y sensibilización de las personas, especialmente entre los adolescentes. Las nuevas formas de intercambio de información han protagonizado grandes debates y reflexiones que nos aproximan hacia nuevos desafíos en el desarrollo humano y, en definitiva, en el camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática. La proliferación de los escenarios socioeducativos digitales y su coexistencia en la vida cotidiana de los adolescentes ha supuesto la incorporación de las redes sociales como estrategias pedagógicas en el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, dotar a los estudiantes de las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan pensar críticamente a través de las redes sociales es un objetivo de primordial trascendencia. Bajo esta puesta en escena y desde la Teoría de la Educación cabe preguntarse, ¿cómo se tejen las relaciones entre redes sociales, pensamiento crítico y ciudadanía?, ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas?, ¿cuáles serían los horizontes pedagógicos en esta relación?

*Palabras clave:* Redes sociales; Meme; Pensamiento crítico; Educación cívica; Adolescentes.

**Abstract**

Social media is making a significant impact on the socialization, communication and self-awareness processes, especially among teenagers. The new ways of exchanging information have been at the forefront of important debates and reflections which lead us to new human development challenges and, ultimately, to the construction of a democratic citizenship. The increase of socio-educational and digital spaces and its daily life coexistence has led to the incorporation of the social media as a pedagogical strategy to promote the development of critical thinking. In other words, providing the students with the necessary skills, attitudes and knowledge in order to be able to use their critical thinking through social media is of great importance. Under the approach

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: laucamas@ucm.es

of the Theory of Education, several questions arise, such as how the relationships between social media, critical thinking and citizenship are established, or what are the pedagogical implications in the aforementioned relationship.

*Keywords:* Social Media; Meme; Critical Thinking; Civic Education; Adolescents.

# 1. Introducción

La globalización y las continuas oleadas tecnológicas en la sociedad post-contemporánea han provocado la modificación de las interacciones sociales en términos comunicativos y relacionales. Las redes sociales están generando un alto impacto en los procesos de socialización y comunicación de las personas, especialmente entre los y las adolescentes. En esta línea, dichas redes se han convertido en otra vía de comunicación complementaria a los estilos tradicionales de intercambio comunicativo.

Centrando la mirada en la adolescencia, la tecnología digital se ha convertido en su vía de comunicación, información y ocio por excelencia. De hecho, según Díaz (2011), para este sector poblacional, no pertenecer a las redes sociales se traduce en una clara carencia de una parte significativa de su vida social. Además, tal y como apuntan diversos autores (Smetana, Campione- Barr y Metzger, 2006; Vieno et al., 2007; Crespo-Ramos, Romero-Abrio, Martínez-Ferrer y Musitu, 2017), el sentimiento de implicación y participación en la comunidad favorece el bienestar socio-afectivo, provocando así un estatus personal y social en los y las adolescentes. Siendo la adolescencia una de las etapas críticas para la construcción de la identidad individual y social, resulta fundamental repensar las estrategias pedagógicas que promueven el cultivo del *ethos* democrático que necesita la nueva ciudadanía.

Se podría decir que, en los últimos años, las consecuencias derivadas del uso masivo de las redes sociales están transformando las formas de entender la ciudadanía. Sin lugar a duda, la conceptualización de red social supera las extensiones de cualquier escenario digital. No obstante, en este trabajo se hace uso de la terminología de red social en su sentido más virtual.

La pregunta sobre lo que significa hoy en día ser ciudadano suscita complejos debates epistemológicos que nutren las distintas concepciones sobre la propia educación cívica. El proceso educativo de la construcción de la ciudadanía se ve inevitablemente repercutido por la puesta en escena de las redes sociales. Ser ciudadano hoy en día significa "ser ciudadano en lo mediático" (Gozálvez y Contreras, 2014: 131). Las redes sociales se encuentran cargadas de contenidos mediáticos que no están exentos de valores, actitudes y creencias, siendo por ello susceptibles de ser analizadas y reflexionadas en los contextos educativos. Un claro ejemplo de este tipo de contenidos son los novedosos memes, que se ha convertido en uno de los fenómenos más influyentes, populares y universales de la red en los últimos tiempos. El mencionado recurso ofrece atractivas posibilidades y oportunidades pedagógicas para la construcción de una ciudadanía crítica, activa y participativa. Con ello, nuevas y crecientes son las demandas que se presentan para la ciudadanía democrática (Espínola et al., 2005), tales como la capacidad de juzgar

y valorar críticamente un contenido viral, la búsqueda de la posible relación o conexión del contenido con la realidad y, finalmente, las implicaciones tanto éticas como morales que emergen de la producción multimedia.

Bajo esta puesta en escena y desde la Teoría de la Educación cabe preguntarse, ¿cómo se tejen las relaciones entre redes sociales, pensamiento crítico y ciudadanía?, ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas?, ¿cuáles serían los horizontes y posibilidades pedagógicos derivadas de esta relación? El objetivo del presente trabajo consiste en explorar, indagar y analizar las posibilidades pedagógicas del uso de los memes como recurso educativo en la construcción de la ciudadanía democrática, haciendo hincapié en el desarrollo de las habilidades y disposiciones propias del pensamiento crítico, tales como la resolución de problemas, la toma de decisiones o la empatía intelectual.

## 2. Los memes como mediadores en la cultura cívica

Las cuestiones cívicas, éticas y políticas en los entornos digitales, y especialmente en las redes sociales, abren todo un abanico de posibilidades pedagógicas en cuanto a la educación para la ciudadanía democrática. Las redes sociales constituyen potentes medios que facilitan y promueven la comunicación y expresión de los individuos, aportando así, valiosa información sobre el mundo actual. En consecuencia, emergen nuevas vías de participación ciudadana que merecen especial atención, pues el internauta ya no es un mero receptor de la información, sino que tiene la opción de producir y crear contenidos audiovisuales cargados de valores (Jover, González-Martín y Fuentes, 2015).

Los memes son un concepto de reciente aparición en la literatura científica. Dicho elemento ha sido definido por la mayor parte de los investigadores como una de las grandes revoluciones de las últimas oleadas tecnológicas. En su libro *The selfish gene,* Richard Dawkins (1976) introdujo el término de meme refiriéndose al mismo como una unidad teórica de información cultural difundida de una persona a otra y transmisible de generación en generación. En la actualidad, un meme es considerado una construcción multimedia, popularizada en internet y producto de la generalización de las nuevas tecnologías (Beltrán, 2016: 129-130). Por lo general, se trata de la combinación de imágenes y textos, de carácter humorístico, presentadas en distintos formatos (videos, giffts, cómics, gráficos, fotografías, imágenes, etc.) y susceptibles a cambios y transformaciones, causando diversos efectos comunicativos en la comunidad virtual (Blommaert y Varis, 2015; Vera, 2016; Márquez, 2017). Se podría decir que en la cultura digital post-contemporánea lo que caracteriza a un meme y lo define como tal es: (1) la fidelidad con el acontecimiento a destacar, de forma que sea reconocible por los ciudadanos; (2) la fecundidad o potencialidad de transmisión, normalmente de naturaleza viral, en función del valor que la comunidad le otorgue; y (3) la facilidad para permanecer en el tiempo y el espacio de la red (Arango, 2015).

Asimismo, otra de las características que definen a los memes es su capacidad transmedia para poder difundirse por todo tipo de entornos virtuales y, en especial, en las redes sociales. A través de la rápida transmisión y facilidad de asimilación del contenido, los

memes "crean y refuerzan comunidades de sentido, gremios o grupos sociales" (Alarcón, 2017: 144) reflejando, de esta manera, el "imaginario" colectivo de un escenario espacio-temporal determinado. Los memes se han convertido en una de las expresiones políticas e ideológicas más representativas de la creciente cultura visual (Vera, 2016). Por tanto, son una forma de participación en la vida democrática, ya que suponen la libre expresión del momento histórico correspondiente y la apertura hacia la reflexión y el diálogo de los principales debates éticos y morales de la actualidad (Chen, Sharm y Rao, 2016). Si bien es cierto que los memes no nacen con una finalidad didáctica, la cultura que subyace a su uso se encuentra sujeta a cuestiones relativas a la ética y la moral y, en consecuencia, encierran un gran potencial educativo en el cultivo del *ethos* democrático.

## 3. La convergencia entre pensamiento crítico y ciudadanía democrática

La principal característica de una ciudadanía democrática recae en la capacidad de sus ciudadanos de pensar críticamente y actuar en armonía con dicho pensamiento. De hecho, se podría afirmar que lo que realmente se espera de ellos es que reflexionen en profundidad en torno a ciertos aspectos y valores directamente conectados con el funcionamiento socio-político del entorno. Para conseguirlo, es necesario desarrollar un pensamiento crítico, definido como "ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– en el que el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras propias del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales" (Paul y Helder, 2003: 4). En consecuencia, el pensamiento crítico permite la comprensión de los problemas complejos (Rhodes, 2010) y la puesta en práctica de decisiones personal y socialmente fructuosas.

Por otro lado, Gozálvez y Contreras (2014) relacionan la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico con los peligros de la masividad de información que caracterizan a la era tecnológica. En este contexto, lo definen como "la capacidad para buscar y seleccionar la información, detectar su procedencia y sus intenciones, descifrar el significado de las imágenes, desvelar los valores y emociones que están detrás del mundo audiovisual, producir canales y mensajes alternativos, etc." (p. 135). Lo cierto es, que uno de los principales problemas de estos tiempos radica no tanto en el hecho de poseer gran cantidad de información, sino en el uso de la misma de forma adecuada. El pensamiento crítico constituye, por tanto, un factor esencial en la reflexión y el debate sobre los hechos y acontecimientos que nos rodean. Además, posibilita la discriminación y selección de la información relevante (Greene y Yu, 2016) con el fin de contribuir a la construcción de opiniones propias frente a la comprensión de las cuestiones complejas características de la era post-contemporánea (Rhodes, 2010; Bonney y Sternberg, 2011; Alexander, 2014).

La comprensión de tales cuestiones pasa por el fomento de una educación para la ciudadanía como uno de los pilares de la democracia, especialmente en sus características participativas y deliberativas. En este sentido, las redes sociales se configuran como espacios idílicos para la construcción de la ciudadanía democrática en los y las

adolescentes. La convergencia entre pensamiento y crítico y construcción de la ciudadanía se encuentra, entonces, estrechamente vinculada con la participación activa y crítica en la sociedad, en el sentido de responsabilidad social y política, respeto, lealtad y justicia.

## 4. "Hackeando memes": Posibilidades pedagógicas del uso de memes en la construcción de la ciudadanía democrática

Frente a las flamantes demandas y por el alto grado de participación de los jóvenes emerge, cada vez más, el planteamiento de nuevos retos en los escenarios educativos y, con ello, el uso de nuevas estrategias pedagógicas transmedia que involucran a las redes sociales (Jover, González-Martín y Fuentes, 2015). Por las tentativas educativas que éstas ofrecen, resulta pertinente explorar las posibilidades pedagógicas que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana.

En primer lugar, se postula que el uso de los memes constituye un elemento mediador o puente en los procesos de resignificación de la cultura democrática, teniendo una doble finalidad. Por un lado, se configura como una oportunidad para la transmisión de la cultura democrática en sí; mientras que, por otro, se constituye como la experiencia de la creación personal, particular e individual en base al pensamiento crítico. En otras palabras, se trataría de deconstruir el meme a través del pensamiento crítico para reconstruir la ciudadanía activa, participativa y democrática.

Cabe destacar que la selección del meme debe reflejar algún aspecto conflictivo en la sociedad contemporánea, ya que es a través del conflicto cuando se le ofrece al alumnado la posibilidad de posicionarse en los distintos espectros ideológicos y cívicos posibles. Bajo este contexto, cabe destacar que no todo meme es susceptible de ser utilizado como recurso pedagógico; es necesario una serie de criterios mínimos que justifiquen su uso en las aulas. Así, el meme debería: (a) generar la tensión necesaria para ser susceptible de debate; (b) ser lo suficientemente contemporáneo como para realzar el interés por él; (c) estar circulando por el entorno virtual y no ser una mera creación didáctica del docente, puesto que no tendría la trascendencia ni difusión necesaria como para ser considerado meme; (d) suscitar un claro objetivo definido, específico y académico en torno a la educación cívica; (e) generar un repertorio conceptual y temático a raíz del mismo, acorde con los objetivos académicos preestablecidos, y finalmente, (f) que el contenido expresado por el meme se encuentre formulado bajo las extensiones del respeto a cualquier colectivo e individuo. En definitiva, se trata de atender la formación de una conciencia democrática diversa, defensora del respeto, de la autodeterminación y de la equidad social (Guichot, 2013).

A continuación, vamos a utilizar a modo de ejemplo distintos memes que giran en torno al conflicto catalán sobre su derecho a decidir sobre la independencia, puesto que consideramos que cumplen los criterios anteriormente definidos:

**Figura 1. Meme Cataluña es España, y lo sabes**

**Figura 2. Meme Señal situada en… la Nació catalana**

**Figura 3. Meme Hay trenes que solo pasan una vez en la vida**

**Figura 4. Meme ¿Ha terminado ya el debate?**

En concreto, los contenidos que giran en torno a todos los memes son: (1) La identidad y la autonomía; que engloban cuestiones como los rasgos de identidad, los intereses personales y ajenos, los prejuicios y actitudes de rechazo, la interpretación de la realidad social, etc. (2) La convivencia y los valores; incluyendo aspectos como el diálogo en la mediación, los derechos y deberes individuales y colectivos, los valores cívicos (respeto, participación, convivencia, compromiso, justicia, libertad), etc.

Por ende, de dichos contenidos se derivan los siguientes objetivos o criterios de evaluación, que le pueden resultar atractivos al docente para trabajar a partir de la temática elegida. (1) Comprender y valorar de manera crítica la información de los diferentes memes expuestos; (2) Identificar, aceptar y practicar los valores cívicos de la sociedad democrática; (3) Mostrar empatía, valorar y respetar la diversidad social y cultural; (4) Identificar y rechazar las causas que provocan situaciones de marginación, discriminación, injusticia social y violación de los derechos humanos; (5) Expresarse y actuar en armonía con un pensamiento ordenado, claro y objetivo y argumentar y defender las

propias opiniones; (6) Intervenir en situaciones de conflicto con estrategias de mediación; (7) Participar con responsabilidad en la toma de decisiones del grupo; (8) Crear producciones (memes) que promuevan la valoración crítica de nuestro entorno, y (9) Actuar con creatividad y capacidad crítica.

Por su parte, el ejercicio del cultivo del *ethos* democrático a través de contenidos cuyo origen se encuentra en el escenario digital, nos conduce a la pregunta sobre cuáles y cómo son los límites espacio-temporales de la educación. La introducción de contenidos de naturaleza transmedia en el aula nos lleva a entender la experiencia del aprendizaje desde una concepción más continua. En este sentido, el aprendizaje desborda las extensiones espacio-temporales de los contextos educativos y normativos y, en consecuencia, la actividad del espacio digital se encuentra en continuo cambio y transformación. Desde una perspectiva pedagógica, no podemos renunciar a su tratamiento desde la institución educativa, pues de lo contrario dejaríamos a los jóvenes ciudadanos con herramientas tecnológicas, pero sin las competencias necesarias para analizar y participar en la vida cívica de forma crítica y consciente. Además, la comunicación que se establece a través de las redes virtuales no suplanta la comunicación física en aspectos de carácter más emocional o personal (Díaz, 2011), por lo que el uso de estrategias transmedia con fines pedagógicos necesita del encuentro entre el espacio digital y analógico (Camas, 2016). Así, las estrategias pedagógicas transmedia no son suficientes para la amplitud de los procesos de aprendizaje y necesitan del contraste analógico y reflexivo proporcionado por la intervención pedagógica de los y las docentes. Por otro lado, el proceso de reflexión y crítica de los memes no evita la posibilidad de que los y las adolescentes se introduzcan en procesos de diseño y creación de sus propias producciones en formato de meme. Esta reestructuración del conocimiento a través de la creación de contenido en las redes sociales permite la expresión de su visión o perspectiva personal, particular y propia en torno a un conflicto determinado. El proceso de reestructuración, reconstrucción y difusión de los memes en el ejercicio educativo supone, en consecuencia, la máxima expresión del encuentro y la intersección entre lo analógico y digital. Postulamos así, que ambos entornos (virtuales y físicos) deben ser entendidos como sistemas continuos con semejante funcionamiento y comunicación que actúan como elementos complementarios o agregados para desarrollar las competencias ciudadanas y metacognitivas de los educandos. En este sentido, la institución educativa adopta el rol de nexo entre ambos entornos para fomentar en los educandos una mayor capacidad de expresión, interpretación y comunicación de conceptos, pensamientos, hechos y opiniones para interactuar de forma adecuada, creativa y crítica en los diferentes contextos sociales y culturales.

Finalmente, cabe destacar cómo debería ser el papel del docente en la construcción del *ethos* democrático. A través de los memes, su función o su manera de armonizar las relaciones entre el conocimiento y el alumnado es entendida como una mediación entre en el espacio virtual y analógico. Entre sus principales funciones, destacamos: (1) selección de los memes en función de los criterios propuestos; (2) creación de espacios y tiempos pedagógicos virtuales y analógicos y su interacción en los mismos; (3) diseño, preparación y puesta en práctica de actividades planificadas, interactivas y focalizadas en las discusiones entre estudiantes en torno a los distintos memes y temáticas seleccionadas;

(4) promover un ambiente donde se pueda desarrollar y poner en práctica el pensamiento crítico, descubriendo y explorando las propias creencias, expresando libremente sentimientos, comunicando opiniones tanto en el espacio analógico como digital y, en definitiva, adquiriendo valores democráticos; (5) desarrollar las habilidades metacognitivas a través de métodos (de evaluación procesual, de pensamiento dialógico, de controversia, de comunidad de investigación, etc.) y técnicas (discusión socrática, *role-playing*, analizar experiencias, *brainstorming*, etc.) que ayudan al estudiante a programar, controlar y justipreciar su propio proceso de pensamiento y (6) evaluar en distintos formatos (autoevaluación, coevaluación, etc) de las reflexiones del estudiantado sobre las distintas cuestiones cívicas.

## 5. Algunas conclusiones

Consideramos que han quedado demostradas las valiosas posibilidades pedagógicas que ofrecen los nuevos recursos virtuales en la construcción de una nueva ciudadanía, basada en los valores y prácticas democráticas y que se ejerce con criterio propio y sentido crítico, actitud constructiva, solidaria y responsable frente al cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. Los ciudadanos y ciudadanas ya no somos meros receptores y consumidores de información, sino que además tenemos la capacidad y oportunidad de crear contenido multimedia y participar de esta manera en la vida pública. En concreto, los y las adolescentes son uno de los grupos que más utilizan las redes sociales, cargadas de la suficiente información como para merecer cierto cuidado, reflexión y atención pedagógicas.

Se puede afirmar que la construcción de una nueva ciudadanía pasa por fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, promoviendo "las virtudes necesarias para que los jóvenes lleguen a ser miembros responsables y activos de nuestra sociedad democrática" (Reparaz, Arbúes, Naval y Ugarte, 2015: 23). Los memes pueden ser, y de hecho son, un potencial recurso educativo para transmitir y recrear cultura en el continuo entre el espacio analógico y virtual. Configuran, en definitiva, un elemento transmedia que posibilita a los más jóvenes participar crítica y activamente en la sociedad de la era de la información, haciendo uso de sus derechos deliberativos y participativos.

En conclusión, deconstruir el meme a través del pensamiento crítico para reconstruir la ciudadanía activa, participativa y democrática es una apuesta educativa que merece la pena materializar. De hacerlo, el docente cumpliría una importante labor mediando en la formación del *ethos* democrático, estableciendo así una continuidad entre los escenarios educativos analógicos y digitales.

## 6. Referencias bibliográficas

Alarcón, V. (2017). Humorismo como creación y fortalecimiento de los vínculos en la sociedad red: el caso de los memes sobre filósofos. *Revista de Comunicación, 16* (1), 121-146. Recuperado de: http://udep.edu.pe/comunicacion/rcom/pdf/2017_1/6_Art122-146.pdf

Alexander, P. A. (2014). Thinking critically and analytically about critical-analytic thinking: An introduction. *Educational Psychology Review*, *26*, pp. 469-476. doi: 10.1080/00461520.2012.722511

Alexander, J. C. (2014). *The Antinomies of Classical Thought: Marx and Durkheim (Theoretical Logic in Sociology)*. Nova York: Routledge

Arango, L. (2015). Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. *Comunicação Mídia e Consumo*, *12* (33), pp. 110-132. doi: 10.18568/cmc.v12i33.677

Beltrán, B. (2016). Utilizando memes con tus alumnos. *Números*, *91*, pp. 129-134. ISSN: 1887-1984

Blommaert, J., y Varis, P. (2015). Enoughness, accent and light communities: Essays on contemporary identities. *Tilburg Papers in Culture Studies*, *139,* pp. 16-30. Recuperado de: https://www.tilburguniversity.edu/upload/5c7b6e63-e661-4147-a1e9-ca881ca41664_TPCS_139_Blommaert-Varis.pdf

Bonney, C., y Sternberg, R. J. (2011). Learning to think critically. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on Learning and Instruction* (pp. 166-195). Nueva York: Routledge.

Camas, L. (2016). Construyendo entornos saludables en las redes sociales: una estrategia publicitaria para la Comunidad Universitaria. Ponencia presentada en *I Congreso Iberoamericano de Investigadores en Publicidad. Pensar y practicar la publicidad desde el sur,* 21, 22 y 23 de marzo de 2016. Quito, Educador. Recuperado de: http://ciespal.org/wp-content/uploads/2015/12/Congreso-PUBLICIDAD-22-03-2017.pdf

Chen, R., Sharm, S., y Rao, H. (2016). Members' site use continuance on Facebook: Examining the role of relational capital. *Decision Support Systems*, *90*, pp. 86–98. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/journal/01679236/90?sdc=1

Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, *26* (2), pp. 125-130. Recuperado de: https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002

Díaz, V. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. Información y comunicación en la Sociedad de la Información. *Prisma social*, (6), pp. 1-26. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/3537/353744578007/

Espínola, V. et al. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington, DC: Inter-American Development Bank

Gonzálvez, V. y Contreras, P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. *Comunicar, 42*, pp. 129-136. Recuperado de: https://doi.org/10.3916/C42-2014-12

Greene, J. A., y Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3* (1), pp. 45-53. doi: 10.1177/2372732215622223

Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *25* (2), 25-47. ISSN: 1130-3743.

Jover, G, González-Martín, M.R., y Fuentes, J. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de «Antígona» a la narrativa transmedia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *27* (1), 69-84. ISSN: 1130-3743

Márquez, L. (2017). ¿Son los debates electorales la nueva Eurovisión? Análisis del seguimiento de dos eventos masivos a través de Twitter. *Dígitos, 1* (3), 137-161. ISSN: 2444-0132.

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.

Reparaz, C., Arbúes, E., Naval, C., y Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía, 260*, 23-51. Recuperado de: https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/indice-civico.pdf

Rhodes, T. L. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washintong, DC: Association of American Colleges and Universities

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., y Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annu. Rev. Psychol.*, *57*, 255-284. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190124

Vera, E. (2016). El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. *Revista Educación y Tecnología, Año 05, 8* (2), 1-15. Recuperado de: http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/viewFile/525/522

Vieno, A., Nation, M., Perkins, D., y Santinello, M. (2007). Civic participation and the development of adolescent behavior problems. *Journal of community psychology*, *35* (6), 761-777. doi: 10.1002/jcop.20177

# Estrategias interculturales en el marco de una ciudadanía global en los currículos de las enseñanzas no universitarias

Del Espino Díaz, Luis; Buenestado Fernández, Mariana;
González González, Hugo; Fernández Caminero, Gemma
*Facultad de Ciencias de la Educación,*
*Universidad de Córdoba, 14071, Córdoba, España*

**Resumen**

El fenómeno migratorio propio de un mundo globalizado ha dado origen a una sociedad caracterizada por la diversidad cultural y religiosa. Este hecho ha sido fuente de conflictos de diversa índole. Los Estados no pueden estar ajenos al actual contexto y es por ello que desde los currículos educativos deben incorporarse estrategias interculturales que favorezcan el diálogo interreligioso a favor de la construcción de una cultura de paz. Este artículo analiza el tratamiento del hecho religioso, instaurado en la mayoría de los distintos estados que forman Europa, para a partir de esta materia incorporar pautas y estrategias educativas de modo que el ámbito académico-escolar se convierta en un entorno capaz de contribuir al bienestar de todos los seres humanos en un mundo globalizado, siempre desde la valoración de la diversidad cultural y la equidad social.

*Palabras clave:* educación para la ciudadanía global; Diálogo Interreligioso; Interculturalidad; Cultura de Paz; currículum.

**Abstract**

The phenomenon of migration that typifies a globalized world has created a society characterized by cultural and religious diversity. This has led to different types of conflict. States cannot disregard the current situation, and so intercultural strategies that encourage interreligious dialogue aimed at building a culture of peace must be part of educational curricula. This article analyzes the treatment of the religious fact, established in most of the different states that make up Europe so that using this material as a starting point, educational guidelines and strategies so that the academic-school environment becomes an environment capable of contributing to the welfare of all human beings in a globalized world, valuing cultural diversity and social equality.

*Keywords:* Global citizenship education; Interreligious Dialogue; Interculturality; Culture of Peace; Curriculum.

# 1. Introducción

Uno de los rasgos que caracteriza a la sociedad del siglo XXI es la diversidad religiosa y cultural como consecuencia, en parte, del fenómeno migratorio (García y Martínez, 2016). Esta circunstancia se ha convertido en fuente de conflictos sociales y cívicos a pequeña escala, (como el caso del uso de los distintos tipos de velo islámico en determinados espacios públicos) y de mayor gravedad como los conflictos de tipo bélicos en la línea de lo que afirman Álvarez, González y Fernández (2012) (pongamos por caso la desintegración de la antigua Yugoslavia).

En el presente estudio se parte del hecho de que la diversidad cultural y religiosa instaurada en nuestra sociedad, propia de un mundo globalizado, hace que sea necesaria la adquisición de una serie de competencias cívicas que contribuyan al desarrollo de una cultura de paz. Entendida ésta como una cultura en la que las personas y los estados tienen vinculaciones colaborativas y productivas unas con otras, y en donde los conflictos se articulan constructivamente (Alzate, 2013).

Por su parte, García y Martínez (2016, 175) citando a Bloch define a las religiones como:

> Una forma que se da en un determinado tiempo en la historia y en respuesta a unas determinadas necesidades del proceso evolutivo de la humanidad. Son formas, envoltorios que contienen la espiritualidad del ser humano, su capacidad profunda para captar dimensiones más allá de la realidad inmediata que le rodea y de sus necesidades e intereses particulares como persona y pueblo. Creemos que en la búsqueda y explicitación de esa espiritualidad o mística pueden coincidir todas las religiones y, al mismo tiempo, cada religión puede especializarse en ello y ser complementaria de las otras, ya que ninguna 'es la verdadera', ninguna tiene el monopolio de la espiritualidad humana.

Teniendo en consideración esta definición, puede añadirse que es imposible comprender una civilización sin entender antes su religión (Enterría, 2006), es decir, su visión sobre el mundo y el papel del hombre en él (García y Martínez, 2016). Por este motivo, el desarrollo de la educación interreligiosa en el marco de la educación intercultural puede desempeñar un importante rol para lograr espacios de convergencia entre grupos humanos de diferentes credos y culturas. Según Torradeflot (2011) el diálogo interreligioso puede llegar a ser una de las herramientas más útiles para transformar situaciones de conflicto, ya que las tradiciones religiosas pueden facilitar que sus seguidores superen intereses particulares para conseguir un mayor bien colectivo. Según este autor, cuando el diálogo interreligioso es de proximidad (local o del barrio) además de ayudar a prevenir y resolver conflictos interreligiosos, enriquecen los procesos de participación ciudadana, creando las condiciones que permitan la solidaridad y la justicia (Vila, 2015).

Por otra parte, la religión está presente en los diferentes currículos europeos. Si bien, nuestro posicionamiento de partida es que tanto la enseñanza de la religión como la enseñanza sobre la religión no pueden olvidar la diversidad cultural y religiosa que caracteriza los entornos sociales cosmopolitas en los que se desenvuelve la mayor parte de la sociedad (Fernández, González y Álvarez, 2014). Por ello, se hace necesario incluir elementos curriculares en la enseñanza de la religión y en aquellas materias que inclu-

yan contenidos sobre la religión que favorezca el desarrollo del diálogo interreligioso y se convierta así en un instrumento de mediación intercultural. Para ello, revisaremos la agenda internacional en materia de libertad religiosa, e identidad y diálogo intercultural e interreligioso.

El objetivo fundamental de este artículo, por tanto, consiste en, partiendo de la diversidad religiosa presente en Europa, analizar las diferentes tipologías de la educación religiosa en los currículos educativos para inferir posteriormente cómo se puede avanzar desde éstos hacia el conocimiento y reconociendo de la diversidad cultural y el diálogo interreligioso a favor de una cultura de paz.

## 2. Diversidad Religiosa en Europa: Tamaño y distribución[1]

Europa era, hasta hace poco, y como señalan García y Martínez (2016), un continente homogéneo en su raza (blanca), cultura (occidental) y en su religión (cristianismo). En estos momentos, existe una enorme mezcolanza de culturas y religiones consecuencia principalmente por el crecimiento del fenómeno de la globalización.

Con el fin de acercarnos a la diversidad de credos en el continente europeo revisaremos el tamaño y distribución de la población europea según su religión tomando como base un informe realizado por el *Pew Research Center's Forum on Religion & Public* Life (2011). Se trata de un amplio estudio demográfico realizado en más de 200 países. En el caso del continente europeo, centrado en 50 países, se observa que aproximadamente una cuarta parte de los cristianos de todo el mundo (26%) viven en esta zona del planeta. Esto hace que Europa sea la región con la segunda mayor población de cristianos en el mundo, después de América. Rusia tiene el mayor número absoluto de cristianos en Europa (105 millones), lo que supone aproximadamente el 19% de los cristianos europeos y cerca del 5% a nivel mundial. Los 10 países europeos con mayor número de cristianos suponen el 20% del número total de cristianos en todo el mundo. Por otra parte, en las últimas décadas, la participación musulmana de la población en toda Europa creció alrededor de un punto porcentual por década, de 4% en 1990 a 6% en 2010 (Pew Research Center, 2016).

En cuanto a las ramas del cristianismo, continúa el citado informe, los católicos son el mayor grupo cristiano en Europa, lo que representa casi cinco de cada diez cristianos europeos (46%). En segundo lugar, la confesión ortodoxa constituye el 35% de los cristianos europeos. La gran mayoría de los cristianos ortodoxos del mundo (76%) residen en Europa. A pesar de que la reforma protestante comenzó en Europa, hoy en día menos de uno de cada cinco cristianos europeos (18%) se encuadran en la tradición protestante.

1 Datos extraídos de Eurydice y de la fundación *Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life* (2012). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php and http://www.pewforum.org/

## 3. Religious education in European Educational Systems[2]

Álvarez y Essomba (2012), sobre la enseñanza religiosa en Europa, destacan los modelos de educación religiosa dependiendo de tres factores: la responsabilidad (comunidades religiosas, agencias estatales, o de forma compartida entre comunidades religiosas y Estado), la voluntariedad u obligatoriedad de recibir la formación por parte de los estudiantes, y el carácter denominacional (confesional o aconfesional). Continuando con esta referencia bibliográfica sobre educación y diálogo interreligioso coordinada por el profesor Álvarez, se destaca que, en cuanto al carácter denominacional, se distinguen tres modelos de educación religiosa en el contexto europeo:

- mono-confesional, en el que solamente se enseña la religión oficial del Estado (en Europa, fundamentalmente, las confesiones católica, luterana y ortodoxa del cristianismo).
- pluri-confesional, en la que cada comunidad religiosa, independientemente de su relevancia en número, accede a la escuela pública para impartir su enseñanza a sus propios creyentes en clases separadas.
- modelo laico, en la que no se permite la educación religiosa sustituyéndose, en muchos casos, por clases de educación cívica o de educación en valores.

Álvarez y Essomba (2012) destacan que atendiendo a los factores de contenido religioso, agentes enseñantes y modo de presencia en el currículum se pueden encontrar tres modelos de educación religiosa en Europa:

- enseñanza confesional de religiones, en la que la institución religiosa es la competente de encargarse de la materia.
- enseñanza no confesional de las religiones, en la que el profesorado que imparte la materia, desarrolla contenidos de distintas religiones.
- enseñanza transdisciplinar del contenido religioso, en la que no hay asignatura específica que desarrolle la materia, sino que el tratamiento que se le da es de carácter transversal.

## 4. Agenda internacional en materia de libertad religiosa e identidad y diálogo intercultural/interreligioso

Dado el interés que suscita para nuestro estudio, se hace necesario analizar la agenda internacional en materia de libertad religiosa y diálogo intercultural e interreligioso. Para ello, nos centraremos en tres instituciones: Naciones Unidas, UNESCO y Consejo de Europa.

2 Del Espino (2017).

### *4.1. Naciones Unidas*

Naciones Unidas ha emitido varias resoluciones donde se hace referencia a la importancia del diálogo entre civilizaciones, la cultura de paz y el diálogo interreligioso como son la Resolución 56/6 de 9 de noviembre de 2001 sobre la Agenda Global para el Diálogo entre Civilizaciones; la Resolución 57/6 de 4 de noviembre de 2002 sobre la Promoción de una Cultura de Paz y No Violencia; la Resolución 58/128 de 19 de diciembre de 2003 sobre la Promoción del Entendimiento Religioso y Cultural, la Armonía y Cooperación; la Resolución 59/23 de 11 de noviembre de 2004 sobre la Promoción del Diálogo Interreligioso; la Resolución 59/143 de 15 de diciembre de 2004 sobre la Declaración de la década 2001-2010 como Década Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo; la Resolución 62/90 de 25 de enero de 2008. Declaración de 2010 como el Año Internacional de Acercamiento entre Culturas.

Diversas resoluciones sobre la promoción del diálogo interreligioso e intercultural, la comprensión y la cooperación para la paz como la Resolución 61/221 de 20 diciembre 2006; la Resolución 63/22 de 16 diciembre 2008; la Resolución 64/81 de 7 diciembre 2009; la Resolución 65/138 de 5 abril 2011; la Resolución 67/104 de 17 diciembre 2012. Proclamación de una Década Internacional para el Acercamiento entre Culturas (2013-2022).

### *4.2. UNESCO*

Por su parte, la UNESCO, y en la misma línea que las Naciones Unidas, ha emitido las siguientes recomendaciones, informes y declaraciones sobre la promoción del diálogo, la comprensión y cooperación entre religiones y culturas en pro de la paz tales como la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974); la Declaración sobre el papel de la religión en la promoción de una cultura de paz (1994); la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001); la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005); el Informe Mundial de la UNESCO en el que se destaca la prioridad de invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural (2009); el Programa de Diálogo Interreligioso de la UNESCO. Asimismo, en el periodo 2012-2013 se los esfuerzos se centraron en la integración de la cultura y el diálogo intercultural en las políticas de desarrollo con el fin de desarrollar una cultura de paz y no violencia.

### *4.3. Consejo de Europa*

Como consecuencia de numerosas conferencias organizadas desde los años 90, la Tercera Cumbre de los Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa (Varsovia, mayo 2005), en su Plan de Acción, se priorizó el diálogo intercultural e interreligioso, como instrumento de apoyo a la diversidad cultural europea. Desde entonces, el fomento del diálogo intercultural ha supuesto una de las prioridades políticas del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Otras iniciativas del Consejo de Europa son la Declaración de Faro sobre la Estrategia del Consejo de Europa en defensa del Diálogo Intercultural (2005); el proyecto "El Reto de la Educación Intercultural Hoy: Diversidad Religiosa y Diálogo en Europa" y el proyecto Diversidad Religiosa y Educación Intercultural. Un libro de Consulta para las Escuelas (2007); el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural (2008); la Recomendación CM/Rec(2008)12 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la Dimensión de las Convicciones Religiosas y no Religiosas en la Educación Intercultural; el Proyecto para cuatro años "Educación y Diversidad Religiosa en el Mediterráneo Occidental" (2010), ; la Recomendación CM/Rec(2011)4 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Educación para la Interdependencia Global y la Solidaridad.

A pesar de la agenda internacional que acabamos de relatar, según *US Commission on International Religious Freedom* (2014) existe una falta de reconocimiento de libertad de conciencia y religión en numerosos países del mundo en lo que se refiere a políticas y prácticas formales. En este sentido, el *Pew Forum of Religion and Public Life* (2014), indica que el 76% de la población mundial vive en países con altas restricciones legales a la libertad de religión.

Por su parte, Bloom, Arikan y Sommer (2014) informan de la correlación existente entre la globalización y la amenaza a las religiones mayoritarias en el sentido de que tienen lugar crecientes restricciones a la libertad religiosa en el mundo.

## 5. La inclusión de orientaciones interculturales en la enseñanza de la religión en el marco del diálogo interreligioso

Para la incorporación en los currículos educativos de la enseñanza religiosa de elementos interculturales en el marco del diálogo interreligioso y en pro de una cultura de paz y tomando como base la agenda internacional que acabamos de describir aportamos las siguientes pautas o estrategias pedagógicas.

En primer lugar, esta diversidad cultural y religiosa a la que hemos aludido requiere de una serie de pautas en las aulas que favorezca el clima intercultural y el diálogo interreligioso como la asimilación de competencias cívicas por parte de la ciudadanía tales como entender las oportunidades que ofrece la diversidad en beneficio de la sociedad y aprender a afrontar sus desafíos; es necesario, igualmente, aportar elementos para analizar la estructura de desigualdad social que se legitima a partir de la diferencia; es importante el fomento de la reflexión crítica sobre la educación intercultural como estrategia para el tratamiento del conflicto; la construcción y aplicación de conocimiento a través de una red internacional de intercambio de experiencias interculturales puede resultar muy interesante para el conocimiento de la diversidad cultural; el desarrollo de actitudes, habilidades y capacidades para la comunicación intercultural, incluida la comunicación de conocimientos y argumentos para que todo ello contribuya a la creación de espacios y cultura de paz; fomentar el uso de las tecnologías como herramienta para favorecer el intercambio; potenciar el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y cooperativo; la enseñanza de la religión debería también incorporar estrategias que ayuden

a la identificación y selección de respuestas adecuadas a los desafíos de contextos diversos y cambiantes; una pauta interesante es proporcionar al alumnado el conocimiento de las diferentes políticas, programas y proyectos que se están llevando a cabo desde la perspectiva de la interculturalidad; fomentar la resolución de problemas complejos desde la perspectiva intercultural; el trabajo en las aulas orientado hacia la identificación de los elementos y procesos que legitima la desigualdad social así como la promoción procesos que contribuyen a la a la equidad y la participación social.

A las pautas ya señaladas y en el ámbito de los valores y actitudes que se han relatado es necesario añadir la promoción de actitudes, conductas y cambios sociales para combatir la discriminación cultural y fomenten el enriquecimiento mutuo entre culturas; elaboración de manifiestos en favor de la convivencia multicultural y la diversidad; fomentar los elementos culturales de los migrantes y en qué medida contribuyen a la sociedad de acogida; desarrollar el ámbito afectivo; llevar a cabo una cultura de acogida; favorecer la convivencia y prevenir y resolver conflictos interculturales, entre otras (García, Martínez y Sahuquillo, 2012).

Por su parte García y Martínez (2016), trazan una línea de acción en educación intercultural como instrumento para el diálogo interreligioso basado en primer lugar en el trabajo del reconocimiento de los estereotipos e imágenes erróneas que puedan tenerse sobre las tradiciones religiosas, así como establecer los elementos comunes que faciliten el diálogo entre tradiciones religiosas y culturas diversas; el conocimiento en las propias tradiciones religiosas para identificar lecturas que sean preventivas de situaciones de conflicto, al tiempo que constructoras de cohesión social, en coherencia con el escenario otorgado desde los derechos humanos; el desarrollo de vías para el encuentro, el debate crítico y realista desde el respeto mutuo como seminarios, conferencias, talleres que articule un diálogo interreligioso libre y constructivo; incorporación de materiales didácticos que centrados en las principales religiones y los elementos que las unen. Por otra parte, también es necesaria la creación de talleres de educación interreligiosa dirigidos al profesorado de todos los niveles educativos escolares.

De igual forma, y en la línea de la doctrina de las Naciones Unidas, debe potenciarse el diálogo como herramienta privilegiada de prevención y mediación de conflictos enfocándolo hacia la promoción del respeto, la comprensión y la tolerancia intercultural e interreligiosa.

## 6. Conclusión

Como se acaba de mostrar, la enseñanza de la religión está presente, de una manera u otra según la idiosincrasia de cada país. Una amplia gama de estudios (Del Espino, 2017) muestran la importancia de la presencia de contenidos de índole interreligiosos en los programas de estudio. Esto es esencial para el desarrollo de una cultura de paz tan necesaria en la sociedad actual con su carácter multicultural.

Por otra parte, investigaciones recientes (Fernández, González y Castillo, 2014) abogan por el desarrollo de una educación intercultural en el contexto de la educación para la ciudadanía y la cultura de paz pues con ello se contribuye al bienestar de todos los seres

humanos en un mundo globalizado, siempre desde la valoración de la diversidad cultural y la equidad social. Consecuentemente, tanto la enseñanza de la religión como la enseñanza sobre la religión, desde el principio del respeto a la libertad de pensamiento, ideología y conciencia deben de tomar en consideración las implicaciones del pluralismo cultural y religioso que caracteriza los contextos sociales de naturaleza cosmopolita en los que hoy vive la mayor parte de la humanidad. Partiendo de esta premisa, es necesario desarrollar una pedagogía dialógica capaz de abrir la innovación educativa intercultural que se pueda optimizar en los estudiantes. Conocimiento y apreciación del pluralismo religioso en la sociedad civil (Santos, 2017).

Por todo ello, es necesario potenciar la investigación en educación intercultural porque posee diversas potencialidades, entre las que se encuentra la posibilidad de llevar a cabo análisis más realistas del multiculturalismo y de las intervenciones que se diseñan e implementan en este tipo de ámbitos de diversidad (Castillo, 2008). Asimismo, este estudio contribuirá a aumentar la eficacia de las nuevas estrategias de acción en este campo, de una manera particular la formación de los profesores en habilidades interculturales. Para ello, es necesario promover un diálogo entre culturas que llene el espacio vacío entre ellas. Según Sennett (2012), la dialéctica logra un proceso de intercambio que facilita la comprensión mutua (Tamayo, 2013). Del mismo modo, Tamayo y Fornet-Betancourt (2005) sostienen que el diálogo intercultural debe ser dialógico pero no dialéctico, facilitándose de este modo el descubrimiento de valores compartidos. Por otra parte, antes del establecimiento de espacios interculturales es imperativo partir de contextos democráticos que apoyen el derecho a la libertad religiosa (Julian, 2000).

## 7. Bibliografía

Álvarez, J. L. (2008). La investigación en educación intercultural. *Revista Ciencias de la Educación*, 215, 263-278.

Álvarez, José Luis y Essomba, M. A. (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.

Álvarez, J.L., González, H. y Fernández. G. (2012). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica. In J. L. Álvarez and M. A. Essomba (Eds.), Dioses *en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, (p. 23-60). Barcelona: Graó).

Alzate Saez, R. (2013). Desarrollo de la cultura de la paz y la convivencia en el ámbito municipal: La mediación comunitaria. *Política y Sociedad* 50(1): 179-195.

Bloom, P., Gizen A., y Udi S. (2014). Globalization, Threat and Religious Freedom. *Political Studies 62,273–291.*

Del Espino Díaz, L. (2017). *Sociedad, Cultura y Religión: Hacia una Educación Inclusiva en un contexto Intercultural*. Córdoba: Diputación de Córdoba

Enterría, Á. (2006). *La India por dentro. Una guía cultural para el viajero*. Varanasi: Indica Books.

Essomba, M. A. (2012). Implicaciones organizativas y de la diversidad religiosa y de creencias en la escuela. Principios, valores y temas clave. In J. L. Álvarez and M. A. Essomba (Eds.), Dioses *en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, (p. 189-210). Barcelona: Graó).

Fernández, G., González, H. y Álvarez, J.L. (2014). La educación interreligiosa en el contexto de la educación para la ciudadanía y la cultura de paz: agenda internacional in *XIV Congreso Nacional de Educación Comparada / I Congreso Iberoamericano de Educación Comparada*. (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2014).

García L., Martínez M.J. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación* 24(2): 207-217.

García, R. y Martínez M.J. (2016). Inmigración, mediación intercultural y diálogo interreligioso: Lecturas comparadas desde la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 173-192.

Julian, J. (2000). On religion freedom and civic learning. *Intercultural Education*, 11(2), 137-144.

Massignon, Bérengère. (2011). "Laïcité in practice: the representations of French teenagers. *British Journal of Religious Education,* 33(2): 159-172.

The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050. (2017). *Pew Research Center's Religion & Public Life Project*. Retrieved 17 July 2017, from http://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projections-2010-2050/

The Global Religious Landscape. (2017). *Pew Research Center's Religion & Public Life Project*. Retrieved 17 July 2017, from http://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec/

Global Christianity – A Report on the Size and Distribution of the World's Christian Population. (2017).

*Pew Research Center's Religion & Public Life Project*. Retrieved 17 July 2017, from http://www.pewforum.org/2011/12/19/global-christianity-exec/

Religious Hostilities Reach Six-Year High. (2017). Pew Research Center's Religion & Public Life Project. Retrieved 17 July 2017, from http://www.pewforum.org/2014/01/14/religious-hostilities-reach-six-year-high/

Hackett, C., & Hackett, C. (2017). 5 facts about the Muslim population in Europe. Pew Research Center. Retrieved 17 July 2017, from http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/07/19/5-facts-about-the-muslim-population-in-europe/

Santos Rego, M. A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. Educación XX1, 20(1), 17-35.

Sennett, R. (2012). Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona: Anagrama.

Tamayo, J. J. 2013. In A. Monclús and C. Saban, (Eds.), Cristianismo: diálogo interreligioso y trabajo por la paz. (p.73-102). Madrid: Síntesis.

Tamayo, J.J. and Fornet-Betancourt, R. (2005). Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación. Estella: Verbo Divino.

Torradeflot, F. (2011). Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España. Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.

2014 Annual Report. (2017). United States Commission on International Religious Freedom. Retrieved 17 July 2017, from http://www.uscirf.gov/reports-briefs/annual-report/2014-annual-report

Vilà, R. (2015). *Hacia el diálogo intercultural e interreligioso: necesidades normativas para una gestión de la diversidad religiosa en el espacio público*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

# Un taller literario de comunicación participativa como herramienta para la creación de una nueva ciudadanía

Anselmo Poves Tello[1]
*Diploma de Estudios Avanzados en Tecnologías, Estructuras y Tratamientos de la Información*

**Resumen**

Lo individual en consonancia con lo colectivo, la creación de una red solidaria donde lo personal tiene que ver mucho con lo social y la participación horizontal, son algunos de los pilares sobre los que se sustenta un proyecto de comunicación participativa pensado para contribuir a la edificación de una nueva ciudadanía. "La Aventura de Crear Historias" es el título de un taller literario ideado para trabajar con técnicas de comunicación participativa y que puede ser utilizado, tanto en la educación formal, como en la educación informal y no formal, para generar una ciudadanía más activa y comprometida con su realidad social. Un libro de relatos, un festival literario, un cortometraje, una exposición y hasta un programa radiofónico son algunas de las acciones resultantes en esta nueva manera de comunicar, basada en la solidaridad, en la empatía y en la autoafirmación de valores a través de la implicación grupal y la creación de historias con valores compartidos.

*Palabras clave:* Ciudadanía; democracia; comunicación; participación, literatura.

**Abstract**

The individual in line with the collective, the creation of a solidarity network where the personal has a lot to do with social and horizontal participation, are some of the pillars on which supports a project of participatory communication designed to contribute to building of a new citizenship. "The Adventure of Creating Stories" is the title of a literary workshop designed to work with participatory communication techniques that can be used, both in formal education and in informal and non-formal education, to generate a more active and committed citizenship to its social reality. A book of stories, a literary festival, a short film, an exhibition and a radio program are some of the resulting actions in this new way of communicating, based on solidarity, empathy and self-affirmation of values through group involvement and the creation of stories with shared values.

*Keywords:* Citizenship; democracy; communication; participation, literature.

1 anselmopoves@hotmail.com

# 1. Introducción

"La aventura de crear historias" es un proyecto de comunicación participativa dirigido a todas aquellas personas que quieran desarrollar sus potenciales comunicativos a través del conocimiento y la práctica de una serie de herramientas susceptibles de ser utilizadas en su interacción con el medio en el que viven, al mismo tiempo que conocen los procesos comunicativos que llevan a los diferentes actores del mundo actual a crear sus propias historias.

En los albores del siglo XXI todo el mundo crea historias. Los políticos, las empresas, los medios de comunicación, la sociedad civil organizada, junto con un largo etcétera de actores, llenan a la ciudadanía de sus historias, no siempre con objetivos éticos ni transparentes. Las diferentes formas de manipulación y propaganda adquieren cada vez características más sofisticadas, por lo que es urgente la creación de una ciudadanía crítica, que a la vez que analice críticamente los cientos de mensajes que diariamente le llegan, sea capaz de comunicar su propio pensamiento, optimizando los recursos de los que disponemos.

Mediante el desarrollo de este proyecto se busca por un lado que los participantes sean conscientes del origen y la finalidad de los mensajes que reciben de las otras personas a la hora de interactuar y además, invitar a la reflexión ante la saturación de historias que diariamente nos llegan a través de los medios de comunicación.

Por otro lado, también se pretende la creación de una ciudadanía activa. El paradigma clásico en el que hasta hace años se habían basado las Ciencias de la Información y la Comunicación (Emisor – Mensaje – Receptor) ya está agotado, sobre todo con la llegada de las Nuevas Tecnologías y en particular con el desarrollo de los medios interactivos. Las nuevas posibilidades de interactividad posibilitan que se desarrolle una nueva ciudadanía, con más derechos y herramientas para defenderse, pero también con nuevos deberes.

Este nuevo contexto puede acelerar la consolidación de los principios democráticos, pero al mismo tiempo también puede desencadenar la creación de una falsa democracia. Por esta razón, es necesario el desarrollo de experiencias educativas de esta índole, donde los ciudadanos puedan ocupar el lugar que les corresponden, evitando cualquier tipo de homogeneización premeditada por parte de las historias que crean los demás.

El respeto y la preservación de la diversidad como forma de convivencia democrática y pacífica debe convertirse en uno de los objetivos fundamentales de los diferentes programas educativos concernientes a la enseñanza no formal. Creando una ciudadanía activa capaz de descifrar y analizar con una perspectiva crítica las historias que se crean a su alrededor, nuestra sociedad se ve enriquecida de un modo sustancial, dando un avance sin precedentes en otorgarle un verdadero significado a la palabra democracia.

Pero democracia también implica participación. Por ello, La aventura de crear historias no solamente se constituye como un proyecto donde los participantes sean meros observadores del mundo en el que viven, sino que pasan a ser protagonistas, creando un tipo de historias diferentes, que en sí mismas buscan crear un tipo de comunicación alternativa que pueda propiciar el cambio social.

La aventura de crear historias no es una experiencia que tenga un límite temporal. Por el contrario, los participantes, una vez que sean conscientes de su potencial y de sus necesidades comunicativas, se pueden convertir en auténticos protagonistas en la creación de historias y, atendiendo a una serie de principios éticos y siendo conscientes de sus deberes sociales como ciudadanos, serán portadores de nuevos mensajes que buscarán tener su hueco dentro de una sociedad más participativa y dinámica.

## *Objetivos*

Este proyecto de comunicación participativa pretende como **objetivo general** la formación de una ciudadanía crítica y analítica ante los mensajes que diariamente recibimos por parte de los más variados medios de comunicación, y la creación de procesos de comunicación alternativa donde los receptores se conviertan en emisores mediante el conocimiento de las diferentes posibilidades comunicativas que todos tenemos pero que no siempre utilizamos.

Como **objetivos específicos** se busca:

- Que los participantes sean conscientes de sus propias necesidades, de las necesidades de su entorno y de las necesidades del mundo en el que viven, como paso previo y primordial a la hora de crear historias.
- La creación y edición de un libro elaborado con las historias de los participantes.
- La publicación vía electrónica de las historias creadas por los participantes.
- La creación de un programa radiofónico donde los participantes comuniquen de forma resumida sus propias historias.
- La creación de un vídeo donde de un modo consensual aparezcan todas las historias ideadas por los participantes.
- La formación de un nuevo grupo de actores que colaboren en el desarrollo y ejecución de proyectos de comunicación participativa, o bien que planteen y lleven a cabo nuevas iniciativas en este campo.
- Favorecimiento de actitudes positivas a la hora de proponer soluciones acerca de los problemas, las necesidades o los conflictos presentes tanto en su entorno más próximo como a escala global.
- Fomento de una dinámica consensuada y cooperativa a la hora de analizar la realidad.
- Desarrollo de valores como la empatía (ponerse en lugar de las otras personas), la estima a los demás y la solidaridad a la hora de proponer el cambio social a través de la comunicación.
- El conocimiento con una perspectiva crítica de los diversos actores que actualmente crean historias (políticos, periodistas, empresas, etcétera) y de los procesos de comunicación que utilizan.

### *Metodología*

La metodología utilizada deber ser siempre dinámica y grupal. Los contenidos se abordan con una estrategia metodológica basada en la práctica. Los participantes van dando cuerpo a cada parte de los contenidos que se traten mediante la participación, que ocupa más de dos tercios del tiempo de duración del taller.

En cada una de las sesiones de trabajo se realiza una introducción en la que los participantes determinarán los objetivos a cumplir y al mismo tiempo se lleva a cabo una evaluación grupal que determine el grado de cumplimiento de dichos objetivos.

Tanto la creación de historias como el conocimiento de las historias que otros actores sociales crean se realizará de modo gradual y progresivo. Los participantes irán perfilando su historia en la medida que se desarrolle el taller, por lo que se buscará que la motivación inicial con la que asistan vaya creciendo.

### *Perfil de los participantes*

El grupo idóneo para llevar a cabo un taller de estas características estaría entre las diez y las quince personas mayores de dieciséis años, no descartando la posibilidad de que alguno de los participantes pudiera tener una edad inferior. Esta dimensión del grupo facilitaría en gran medida el desarrollo de los grupos de trabajo, posibilitaría un seguimiento personalizado y continuo de la historia que cada participante cree y al mismo tiempo agilizaría los desplazamientos y la concertación de las diferentes visitas que aparecen referidas en el programa de actividades. La ocupación o los intereses de los participantes son indiferentes desde el punto de vista de que cualquier proyecto de comunicación participativa se diferencia fundamentalmente de otros procesos de comunicación en el hecho de que es la sociedad civil en su conjunto la que "participa". El grado de formación de los participantes también es indiferente, ya que el programa pretende reforzar determinadas competencias susceptibles de ser aplicadas en cualquier campo, por lo que se trata más de una formación complementaria y al mismo tiempo base para enriquecer con nuevos atributos la condición ciudadana de los participantes.

## 2. Contenidos

A través de esta experiencia formativa se procura demostrar la capacidad de las variadas historias que reproducen los medios de comunicación masivos para fortalecer diferentes dimensiones, sobre las que se intentará reflexionar:

- ✓ **Lingüística:** La comunicación como generadora de un tipo de lenguaje.
- ✓ **Sociológica:** Los procesos de comunicación como punto de referencia fundamental en el desarrollo de hábitos, costumbres y creencias.
- ✓ **Psicológica:** El carácter persuasivo de la comunicación y de las historias que otros nos cuentan.

- ✓ **Tecnológica:** La articulación del mismo mensaje en formatos diferentes.
- ✓ **Económica:** La publicidad como elemento del que disponen las empresas para acercar sus bienes y servicios a los ciudadanos mediante el uso de una serie de técnicas.
- ✓ **Ideológica:** La capacidad de los procesos de comunicación para crear diferentes corrientes de opinión hacia determinados temas.
- ✓ **Política:** La comunicación como preservadora de los principios democráticos y constitucionales en determinados contextos.

Pero sobre todo, se insiste en la dimensión participativa de la comunicación, como base y fundamento de una sociedad construida en base a la convivencia democrática y al respeto a la diferencia.

## *Programa de actividades*

Las actividades que se desarrollan se enclavan dentro de cuatro partes que se alternan en el programa de actividades. Además de las quince sesiones que llevarán a que los participantes creen su propia historia, se llevarán a cabo otras seis actividades que a continuación enumeraremos y que tendrán por objetivo conocer cómo se crean historias en nuestra sociedad.

Además de las quince sesiones referidas se acordarán otras cuatro en los que se trabaje específicamente sobre la plasmación de las sesiones en diferentes soportes. Una de ellas se desarrollará en la emisora de radio, otra en la sala de informática y otras dos en el aula que se utilice normalmente.

Finalmente se realizará una sesión de trabajo con afán concluyente donde se elabore un proyecto que permita que La aventura de crear historias involucre a los participantes en el desarrollo de iniciativas que tengan como base la comunicación participativa.

A continuación se relatan los contenidos específicos que se tratarán en cada una de las partes que tendrán su hueco específico en el calendario de actividades que finalmente se determine por consenso con los participantes:

## *Primera parte: La creación de una historia*

Para crear una historia los participantes idearan unos personajes y un contexto determinado. A través de la descripción, la narración y el diálogo con esos personajes cada uno contará una situación problemática o de conflicto, tomando como referencia el mundo real y las relaciones humanas. Dicha creación se llevará a cabo de un modo gradual y ocupará un total de quince sesiones de una hora. En dichas sesiones se desarrollarán las siguientes actividades:

1ª sesión: El conocimiento de uno mismo.

2ª sesión: El conocimiento de los demás.

3ª sesión: El conocimiento del entorno y de sus problemas.

4ª sesión: La formulación de hipótesis y objetivos.

5ª sesión: La descripción.

6ª sesión: La narración.

7ª sesión: El diálogo.

8ª sesión: El comentario.

9ª sesión: La comunicación oral de nuestra historia.

10ª sesión: La comunicación escrita de nuestra historia.

11ª sesión: El resumen de nuestra historia.

12ª sesión: La comunicación visual de nuestra historia (Una fotografía para nuestra historia).

13ª sesión: La opinión de los demás acerca de nuestra historia.

14ª sesión: Síntesis de las diferentes historias atendiendo a un objetivo común.

15ª sesión: La comunicación audiovisual de una historia creada por el grupo en base a la historia individual creada por cada uno de los participantes.

*Segunda Parte: Comprensión y análisis de las historias que se crean en nuestra sociedad*

En esta parte, se intentará comprender mediante una serie de clases didácticas y visitas los procesos de comunicación en los que nos encontramos inmersos:

1. Las historias de la red: Los participantes tendrán oportunidad de conocer cómo funciona internet, los intereses que existen detrás de los cientos de páginas que existen, así como las posibilidades que ofrece a los contadores de historias. Al mismo tiempo, descubrirán cómo ellos mismos pueden utilizar este medio como soporte para crear o contar historias.
2. Las historias de los políticos: Los participantes asistirán a una Rueda de Prensa dada por algún político, analizando acto seguido el contenido y la forma en la que se les comunicó la información.
3. Las historias que crean los periodistas: Los participantes visitarán un periódico donde se les explicará el proceso que se sigue diariamente en la elaboración del mismo, así como la dinámica de trabajo y la filosofía con la que los periodistas crean historias.
4. Las historias que crean las empresas: Un periodista de un gabinete de comunicación de una empresa visitará al grupo y les hablará sobre cómo crean historias las empresas y con qué objetivos.
5. Las historias que crea la publicidad: Los participantes visitarán una agencia de publicidad donde se les explicará cómo crean historias estas empresas en base a la petición de otras empresas y utilizando como soporte los medios de comunicación.
6. Las historias que crea la sociedad civil: Visita de una Plataforma Cívica u ONG que explicará cómo llevan a cabo sus campañas de sensibilización y apoyo.

### *Tercera Parte: la comunicación de nuestra historia en diferentes soportes*

Las quince sesiones enumeradas en la primera parte concluirán con cuatro sesiones de trabajo meramente prácticas, donde se perfilen una serie de acciones enfocadas a comunicar las historias resultantes:

1. Desarrollo de un programa radiofónico con las historias creadas.
2. La publicación escrita de nuestras historias: Se diseñará y publicará un libro con las historias de todos los participantes. Igualmente se publicarán en línea, utilizando algún portal literario.
3. La organización de una exposición con objetos que ambienten cada una de las historias resultantes, y un festival literario donde los protagonistas lean sus relatos.
4. La creación de un cortometraje con las historias resultantes.

## 3. Resultados

### *Libro de relatos, impreso y online*

El libro "Al otro lado de la alcantarilla", "una mirada diferente al mundo actual, a los problemas e inquietudes de una generación desilusionada con un mundo que no le gusta, pero al mismo tiempo ilusionada con cambiarlo", fue ideado bajo la premisa de que todos tenemos algo que decir y que aportar a la sociedad. "Al otro lado de la alcantarilla", fue el título que se le dio al compendio de relatos resultantes, bajo el fundamento de que la comunicación participativa debe consolidarse como la herramienta para conectar realidades y sueños, para que sin olvidar toda la mierda que hay en esa alcantarilla de nuestras sociedades, seamos capaces de pensar en utopías. A través de esta publicación se buscaba estar al otro lado de la alcantarilla, proponiendo soluciones como sociedad solidaria, creando un tejido social fuerte y transparente, donde seamos capaces de conectar nuestros sueños y ponerlos a disposición de un objetivo en común.

### *Programa radiofónico*

"Hola, buenas tardes. Mi nombre es (...) y ésta es mi historia". Así comenzaba cada uno de los nueve programas radiofónicos que el grupo de comunicación participativa llevó a cabo con carácter semanal durante dos meses. Se trató de un programa diferente, en busca de innovar y crear una manera diferente de mirar a la realidad, y al que se tituló: "Vamos a contar historias", el resultado del empeño de nueve jóvenes por cambiar el mundo a través de la palabra, y de una de las más sublimes maneras de expresión, la creación literaria.

Cada historia, creada con la participación del resto, mediante una experiencia de comunicación participativa, es el resultado de compartir sueños, ilusiones, numerosas charlas llenas de risas e ilusiones. "Vamos a contar historias" es el resultado de la voluntad de nueve jóvenes de San Clemente que le dedicaron muchas más horas de las previstas y

establecidas a un taller de comunicación participativa titulado "La Aventura de Crear Historias", y que contó con el apoyo del programa regional ALCAZUL y de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de San Clemente (Cuenca).

### *Exposición y festival literario*

Cerca de mil visitas recibiría la exposición literaria participativa "Sueños por un mundo mejor", donde se recreó cada una de las historias que los visitantes pudieron conocer visitando la muestra o acudiendo a un festival literario que con motivo del Día del Libro se ideó para ocasión.

### *Cortometraje*

Como colofón y tomando como base un poema de Mario Benedetti titulado "Las Soledades de Babel", el grupo se involucró en la creación de un cortometraje a lo largo de varios fines de semana durante dos meses posteriores al final del taller, en los que participaron en la creación de una historia original, en el que con un carácter simbólico se intentó reflejar cómo podemos vencer a la soledad cambiando de actitud y de camino, metáfora de todo lo aprendido a través de técnicas de comunicación participativa. "La Ternura del Silencio", fue el título elegido para este proyecto.

## 4. Conclusiones

"Al otro lado de la alcantarilla", el compendio de relatos realizado de modo participativo, fue considerado por sus realizadores como "una mirada diferente al mundo actual, a los problemas y preocupaciones de una juventud desilusionada con un mundo que no le gusta, pero al mismo tiempo ilusionada con cambiarlo". Según consta en la portada, "Al otro lado de la alcantarilla no es apto para todos aquellos que no crean en el valor de la palabra. Tampoco se recomienda su lectura a todos aquellos que no sean capaces de soñar o de imaginar un mundo diferente. Y como no podía ser menos, está prohibido su uso a todos los que no piensen por sí mismos y reproduzcan sin ningún argumento crítico los discursos políticamente correctos.

Las historias, como se indica más arriba, fueron escritas a raíz de un Taller de Comunicación Participativa impartido por los Servicios Sociales del Ayuntamiento de San Clemente y con el auspicio del programa Alcazul. Un festival literario y una exposición con motivo del Día del Libro fueron algunas de las acciones que se utilizaron para hacer pública esta nueva manera de comunicar, basada en la solidaridad, en la empatía y en la autoafirmación de valores comunes que fueron apareciendo a lo largo de las diferentes sesiones en las que se articuló este taller literario.

La implicación de los participantes iría creciendo con el desarrollo del taller, en el que según las evaluaciones pertinentes, se produjo un empoderamiento a medida que los relatos iban tomando forma. El miedo inicial propio de ciudadanos ajenos a la crea-

ción literaria, se fue diluyendo y dando paso a la ilusión propia que genera un proyecto compartido. Asimismo, la implicación de todos los participantes fue máxima, al crearse desde un principio una sinergia en la que todas las historias necesitaban de todas las opiniones para su desarrollo.

## 5. Bibliografía

AA.VV. (2004). *Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas*. Salamanca: Témpora.

Alvar, M. (1976). *Lengua y sociedad*. Barcelona: Planeta.

Benito, A. (1982). *Fundamentos de la teoría general de la información*. Madrid: Pirámide.

Buceta Facorro, L. (1992). *Fundamentos psicosociales de la información*. Madrid: C.E. Ramón Areces.

Campa, R. (1989). *La escritura o la etimología del mundo*. Buenos Aires: Sudamericana.

Castilla del Pino, Carlos (1972). *La incomunicación*. Barcelona: Península.

Glissant, E. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Planeta.

Grimson, A., Varela, M. (1999). *Audiencias, cultura y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Mattelart, A. (1993). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Madrid: Fundesco.

Minc, A. (1995). *La borrachera democrática: El nuevo poder de la opinión pública*. Madrid: Temas de Hoy.

Muñoz, P.A. (1995). *Un futuro interconectado y digital.* Madrid: Edison.

Noëlle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio*. Barcelona: Paidós.

Núñez Ladeveze, L. (1995). *Ideología y libertad: Limitaciones éticas y culturales de la democracia*. Madrid: Noésis.

Pastor, J. (2002). *Qué son los movimientos antiglobalización*. Barcelona: RBA.

Piscitelli, A. (2001). *La generación Nasdaq*. Buenos Aires: Granica.

Rabos, X, Giner, S. (1993). *La gobernabilidad: Ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial*. Madrid: Siglo XXI de España.

Spitz, R. A. (1972). *No y Sí. Sobre la génesis de la comunicación humana*. Buenos Aires: Hormé.

Subirats, E. (1988). *La cultura como espectáculo*. México: FCE.

Tarde, G. (1986). *La opinión y la multitud*. Madrid: Taurus.

Wolton, D. (1997). *Penser la communication*. Manchecourt: Flammarion.

# Empoderamiento digital: clave para la mejora de la empleabilidad mediante la participación ciudadana

Yolanda Deocano Ruiz, Laura Alonso Díaz
*Parque de Cornalvo 71, vivienda 6, 06010, Badajoz, España. Facultad de Formación del Profesorado, Avda de la Universidad s/n, 10071, Cáceres, España.*

**Resumen**

Esta comunicación analiza cómo el empoderamiento digital de la ciudadanía es clave para la mejora de la empleabilidad y cómo constituye una herramienta adecuada para acelerar los procesos de transformación y participación en el ámbito laboral. El objetivo es mostrar cómo se está trabajando en Extremadura en los actuales escenarios socio-educativos para hacer del empoderamiento digital una herramienta de promoción individual y social y de participación indispensable para la empleabilidad. Se describe una experiencia consolidada en los últimos años como recurso indispensable en el marco del empoderamiento digital regional: el Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura. Se muestra como este proyecto, que se desarrolla desde 1999, financiado por la Junta de Extremadura a través del Servicio Extremeño Público de Empleo (SEXPE) y gestionado por AUPEX, intenta disminuir la brecha digital generando compromisos de participación y fomentando la adquisición de competencias digitales para lograr la mejora profesional de los extremeños, entre otros aspectos. Como conclusión, se observa que, en estos años, el programa ha contribuido a la generación de una ciudadanía más autónoma, poniendo a su disposición recursos digitales y dándoles a conocer la capacidad que poseen para gestionarlos y afrontar los nuevos retos que la sociedad del conocimiento plantea.

*Palabras clave:* Empoderamiento; tecnologías de la información y la comunicación; participación; empleo; competencia digital.

**Abstract**

This paper analyzes how the digital empowerment of citizens is a key factor for the improvement of employability and its role as a suitable tool for accelerating the processes of transformation and participation in the labour market. The aim of this paper is to show how Extremadura is working in current socio-educational scenarios so digital empowerment can arise as a tool for individual and social promotion, promoting participation for employability. A current consolidated experience is described as an indispensable resource within the framework of regional digital empowerment: The Technological Literacy Plan of Extremadura. It is shown how this project, developed

since 1999, financed by the Junta de Extremadura through the Extremeño Public Employment Service (SEXPE) and managed by AUPEX, attempts to reduce the digital divide by engaging participation and promoting the acquisition of digital skills to achieve professional improvement in Extremadura, among other aspects. As a conclusion, it can be observed that, in these years, the program has contributed to the generation of a more autonomous citizenship, making digital resources available and giving them the capacity to manage and face the new challenges of Knowledge Society.

*Keywords:* Empowerment; Technology of the information and communication; participation; job; digital skills.

# 1. Introducción

Las TIC han supuesto una revolución que ha influido en el desarrollo de la sociedad de los últimos tiempos y que ha propiciado cambios que exigen procesos de adaptación y transformación. Los contextos digitales se han convertido en entornos de gran potencial que la ciudadanía debe aprovechar. Para fomentar su uso es necesario que ésta posea un mínimo de competencias digitales que la hagan, en primer lugar, conocedora de las posibilidades que ofrecen las TIC; un conjunto de habilidades que le permitan hacer uso adecuado de estas tecnologías y, en tercer lugar, lograr una actitud positiva hacia su uso.

Si a ello se une el hecho de que la brecha digital se considera una fuente de desigualdad en sentido amplio, puede decirse que existen situaciones de exclusión vinculadas también a las TIC que impiden a las personas desarrollarse. Tal como señala García-Blanco (2016) estos términos aún se muestran en su esplendor con la salvedad de que tanto el concepto de exclusión como el de inclusión varían en las formas en las que se materializan en función de las necesidades de la sociedad durante su evolución. Esto supone que la exclusión, en la actualidad, va más allá de la carencia de bienes materiales haciendo alusión a la situación desfavorecida que presentan las personas en cuanto a aspectos educacionales, de relación o de disfrute de nuevas oportunidades.

En la Conferencia internacional "De la exclusión al empoderamiento: la tecnología de la información y la comunicación al servicio de las personas con discapacidad", organizada por la UNESCO y acogida por el Gobierno de la India del 24 al 26 de noviembre de 2014 en Nueva Delhi se trató la necesidad de empoderar a los grupos desfavorecidos, en concreto, a las personas con discapacidad, haciendo uso de las tecnologías. Tal como recoge la UNESCO (2015):

> Esta gran Conferencia internacional respondió también a las expectativas de los Estados Miembros que habían pedido a la UNESCO que promoviera el concepto de las sociedades del conocimiento inclusivas y que explorara más a fondo la aplicación en ese sentido de los avances tecnológicos. Así, el objetivo de la Conferencia fue promover los derechos humanos y las libertades fundamentales de las mujeres y los hombres, las niñas y los niños con discapacidad y alentar a todas las partes interesadas a adoptar medidas concretas encaminadas a empoderar a las personas con discapacidad mediante la aplicación eficaz de las TIC (pág. 2).

"Lo que se planteó entonces fue cómo el mundo digital podía ayudar a que personas con discapacidad se empoderaran. Les permite "mejorar su integración social, política y económica […] ampliando el alcance de la información, los conocimientos y las actividades de las que disponen"" (Yerro, 2017, "empoderamiento de la sociedad", párr. 1). Aunque la UNESCO (2015) se refirió a las personas con discapacidad, ello refleja la necesidad de generar una sociedad inclusiva que pueda favorecer que, de forma individual, las personas, independientemente de sus características, sean reconocidas y valoradas en la comunidad de la que forman parte pero que, requiere a la par, que éstas se identifiquen como miembros con capacidad de aportar dentro de esa misma comunidad. Y avanzar hacia una sociedad inclusiva implica la participación ciudadana y el acuerdo de todos los agentes sociales que la conforman como única vía para hacer frente a las dificultades sociales. De esta forma y, solo así, las dificultades se podrán convertir en oportunidades. Esto supone sensibilizar a la ciudadanía sobre lo necesario que resulta conocer y hacer uso de nuevas herramientas para poder "hacerse fuerte" y generar capacidades que les permitan sobreponerse a cualquier dificultad. Las TIC forman parte de estas nuevas herramientas y el no utilizarlas genera un aislamiento que puede provocar situaciones desfavorecedoras en cualquier ámbito. Es fundamental, por tanto, generar la conciencia de que las herramientas digitales constituyen una garantía para ser parte activa de la sociedad.

Parece claro entonces que dotar a las personas de una capacidad para poder sobreponerse de su situación de desfavorecimiento social es la clave para superar las dificultades. Esta es la esencia del empoderamiento. Este puede definirse como el proceso por el que se facilitan recursos para fomentar la autonomía de la ciudadanía satisfaciendo sus necesidades. Aunque el término suele utilizarse para hacer alusión a grupos de población en clara desventaja social, como las mujeres o las personas con discapacidad, es un término que en la actualidad es extrapolable a toda la población.

La grave crisis económica que se está viviendo en los últimos años ha puesto de manifiesto como las personas desempleadas son un importante grupo en riesgo de exclusión. Las propuestas generadas para disminuir la tasa de desempleo en España no son suficientes para contrarrestar el número de personas que se encuentra en esta situación. La experiencia muestra cómo, además de crear empleo, debe ponerse a disposición de la ciudadanía herramientas que la hagan tomar decisiones sobre cómo gestionar la información, incentivar su interés por participar en la vida social, motivar su responsabilidad para el cambio y fomentar el desarrollo de nuevas capacidades.

## 2. La participación, clave para superar la vulnerabilidad social

Los últimos estudios realizados sugieren la necesidad de centrar la atención no solamente en los movimientos participativos, sino también en aquellos factores que promueven la no participación en entornos digitales. En la revisión del tema que Robles, Antino, De Marco y Lobera (2016) hicieron sobre la brecha digital mostraron como el aislamiento que pueden provocar las TIC no solo hace alusión al distanciamiento que existe entre las

personas por utilizarlas, sino que, además había que poner el acento en el "para qué" las utilizaban. Así, en la revisión llevada a cabo sobre la temática mostraron como lo realmente importante era cómo las personas podían utilizar las herramientas digitales en su beneficio para convertir las dificultades en oportunidades.

> Es, en este sentido, en el que el concepto de brecha participativa se diferencia de otros conceptos similares como brecha digital 2.0 o citizens 2.0. Mientras estos se refieren a las posibilidades de acceso a contenidos que, potencialmente, pueden fortalecer el desarrollo personal y/o comunitario de los ciudadanos, la brecha participativa se refiere a las capacidades y posibilidades para producir contenidos (Robles, Antino, De Marco y Lobera, 2016, nota al pie, p. 102).

Estos datos indican que cualquier situación de vulnerabilidad puede verse acentuada por la no utilización de las TIC y que el esfuerzo debe centrarse en disminuir la brecha digital y la brecha participativa ya que es esta última la que realmente genera actividad social y contribuye al empoderamiento digital. Este planteamiento promueve el uso de las TIC de forma integral y establece:

- La garantía de ofrecer a la ciudadanía una capacitación en competencias digitales que le permita ser más eficiente en el uso de las TIC además de crítica en su aplicación y consecución de resultados.
- La adquisición de habilidades para discriminar entre aquellos recursos digitales que son más apropiados. Esto requiere el conocimiento de los recursos digitales y los canales de comunicación que existen y la capacidad de tomar decisiones acerca de aquellos que mejor se adecuan a cada situación.
- La promoción de una actitud positiva hacia el uso de las TIC y la asunción de valores cívicos.

## 3. La participación como herramienta de empoderamiento para el empleo

En la actualidad, el empoderamiento se erige como una de las bases para crear una sociedad igualitaria, más justa y en la que la ciudadanía pueda sentirse más libre para ejercer sus derechos. Brevemente, en las líneas anteriores, se ha mostrado la importancia de la digitalización en los procesos de empoderamiento. Las TIC se han convertido en uno de los ejes vertebradores de la sociedad y, tanto la ausencia de conocimientos como el uso y sentido crítico de las mismos, genera situaciones desfavorecedoras que hacen que las personas sean grupos vulnerables. Los procesos de empoderamiento son la clave para lograr la inserción y fomentar la participación ciudadana de estos grupos.

Para comprender lo que implican los procesos de empoderamiento digital hay que conocer el alcance del término participación y cómo éste influye en los procesos para empoderar a la ciudadanía. Giménez (2002) lo define como:

> Estar presentes en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etc. Participar es incidir, influir, responsabilizarse. La participación es un proceso

> que enlaza necesariamente a los sujetos y a los grupos; la participación de alguien en algo, relaciona a ese uno con los otros también involucrados. Ser participante implica ser coagente, copartícipe, cooperante, coautor, corresponsable (p.27).

En Extremadura existe una apuesta por incrementar la participación ciudadana desde el gobierno regional tal como muestra la Ley 4/2013, de 21 de mayo, de Gobierno Abierto de Extremadura. En su Título III se orienta expresamente a la participación y colaboración ciudadana y se define ésta: "se entiende por participación ciudadana la intervención, implicación y colaboración de los ciudadanos y ciudadanas, individual o colectivamente considerados, en los asuntos públicos, canalizadas a través de procesos de escucha activa, comunicación y conversación bidireccional" (BOE n.º 136, pp. 43244). En el artículo 37 se especifica como uno de los instrumentos para alcanzarla son las nuevas tecnologías.

> Favorecimiento de los mecanismos de participación y de cultura democrática mediante las nuevas tecnologías, entre otros medios, e implementación progresiva de procesos de participación a través de medios electrónicos como foros de consulta, paneles ciudadanos o el propio Portal de Transparencia y Participación Ciudadana, como punto de enlace para acceder a las acciones y mecanismos que en esta materia se promueven en cada momento por cada Administración y sus entes dependientes en la Comunidad Autónoma de Extremadura (art. 37e).

En el ámbito laboral, la participación entendida como un instrumento de mejora o transformación, adquiere gran importancia, ya que, en la actualidad, y debido a la gran crisis económica acontecida en los últimos años y las características de la región, este grupo de personas se considera un grupo vulnerable. En esta línea, se están aunando esfuerzos para fomentar la participación de aquellas personas que no tienen empleo como una opción, más que viable, para alcanzar el éxito profesional. Las últimas medidas adoptadas, en sinergia con los gobiernos europeos y el nacional, están encaminadas a que este grupo, en riesgo de exclusión, sea capaz de empoderarse y pueda disfrutar de una vida plena en Extremadura.

## *3.1. Influencia de la brecha digital en el desempleo*

El deterioro de las condiciones sociales de la ciudadanía se ha visto intensificado por las carencias digitales. En caso de existir, éstas no han hecho más que aumentar las desigualdades en una ciudadanía golpeada por la crisis. Esto supone que, entre las situaciones actuales de marginación social, además de las tradicionalmente conocidas, se encuentran la de aquellas personas que tienen conocimientos tecnológicos muy básicos dificultando su acceso a la información, gestionarla y su participación en procesos de comunicación 2.0.

En el Manifiesto por el liderazgo de la transformación digital de la economía española mediante el desarrollo del talento, elaborado por la Asociación de Empresas de Electrónica, Tecnologías de la Información, Telecomunicaciones y Contenidos Digitales (AMETIC) y los sindicatos UGT y CCOO, se expone como para mejorar la situación de precariedad laboral hay que tener en cuenta la transformación digital.

> La transformación digital está abriendo las puertas a nuevos productos, servicios y modelos de negocios, así como una nueva concepción de las ciudades, la agricultura y la industria, con nuevos procesos productivos más flexibles, competitivos y cercanos al consumidor, reconfigurando como consecuencia las necesidades de empleo y cualificaciones profesionales (AMETIC, CCOO, UGT, 2017, pág. 2).

Además, se vincula la mejora de la empleabilidad al entorno .0 haciendo posible el acceso rápido a información relativa a puestos de trabajo, empresas y candidatos a la par que se facilita la relación entre empleados y empleadores.

> Aunque cada vez hay más españoles que tienen acceso a internet, los niveles de competencias digitales básicas y avanzadas siguen siendo inferiores a la media de la UE. Únicamente el 53% de los ciudadanos de entre 16 y 74 años dispone de competencias digitales básicas (56% en la UE) y los especialistas en TIC representan un porcentaje inferior de la población activa (2,4% en comparación con el 3,5% en la UE). Además, y desde un punto de vista de la población en edad de trabajar, sólo un 51% de los activos utilizan ordenadores conectados a Internet en su puesto de trabajo y únicamente el 15,5% de los trabajadores en situación de desempleo han usado en alguna ocasión Internet (AMETIC, CCOO, UGT, 2017, pág. 3).

Estos datos son significativos y muestran claramente las carencias que aún existen y que se acentúan en la población desempleada ya que la no utilización de las TIC supone una limitación de las oportunidades laborales. En Extremadura, esta situación se da en un alto porcentaje de este grupo. Por tanto, para disminuir la brecha digital de este sector de población no basta con conocer cómo usar las tecnologías, sino también comprender su potencial. Solo así se podrá evitar que se refleje en el entorno on-line la exclusión que padecen en el entorno off-line.

# 4. El Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura: un ejemplo de empoderamiento digital en esta Comunidad Autónoma

En los últimos años el Plan de Alfabetización Tecnológica ha logrado posicionarse como uno de los proyectos más innovadores y como un referente tecnológico en Extremadura. Ha sabido adaptarse al contexto extremeño y a las necesidades de su población para lograr que ésta adquiera las competencias digitales necesarias para transitar hacia un uso integral de las TIC. Además, ha puesto a disposición de todos los extremeños los recursos, tanto materiales como personales, para que la digitalización en esta Comunidad Autónoma sea una realidad.

## *4.1. El proyecto*

Fue en 1999 cuando, desde la Asociación de Universidades Populares de Extremadura (AUPEX) en estrecha colaboración con el gobierno extremeño, se promovieron acciones

que hicieron que la población pudiera ser más autónoma a través de las TIC, algo que se había detectado como necesario en la región debido al escaso nivel de competencias digitales de sus habitantes. Los esfuerzos conjuntos hicieron posible que ese proyecto comenzara, que hoy esté consolidado y reconocido en la región y que haya logrado la transformación a nivel global y el cambio a nivel individual de los extremeños.

En la actualidad, el PAT es un programa financiado por la Junta de Extremadura, en concreto, por la Consejería de Educación y Empleo, a través del Servicio Extremeño Público de Empleo (SEXPE), y gestionado por AUPEX cuyo principal objetivo es contribuir a que los ciudadanos sean digitalmente responsables, con capacidad para asimilar y gestionar autónomamente el uso de la tecnología y las herramientas que la Red proporciona.

### *4.2. Planteamientos que hacen posible su permanencia*

- Impacto en la totalidad de la población extremeña con independencia de las particularidades de sus habitantes.
- Promoción de la autonomía para avanzar hacia el conocimiento y uso crítico de las TIC. El proyecto sienta sus bases en la necesidad de dotar al ciudadano de herramientas que le permitan autogestionar su actividad personal y/o profesional y alcanzar sus objetivos.
- Transformación social. No se trata de un proyecto que pretende únicamente formar a la ciudadanía, se trata de un proyecto más ambicioso que motiva al cambio sensibilizando acerca de lo necesario que es utilizar las TIC de forma transversal a lo largo de la vida.

El PAT se diferencia de otros proyectos por pretender que sus acciones no sean concebidas como un fin en sí mismas sino como un medio para lograr que las personas puedan integrar las TIC en su trayectoria haciendo de éstas un recurso indispensable. Otros aspectos que marcan la diferencia son:

- Multiplicidad de agentes implicados. El compromiso de cada una de las personas que forman parte del proyecto y de las entidades públicas que lo promueven junto a AUPEX, hacen posible la co-responsabilidad en cuanto a la digitalización de la ciudadanía extremeña y su repercusión.
- Cercanía al ciudadano y sus necesidades. El proyecto ha logrado estar presente en el año 2016 en 146 localidades extremeñas (con espacios en cada una de ellas denominados Nuevos Centros del Conocimiento -NCC-) configurándose como una potente red a nivel regional.
- Atención directa a la ciudadanía. Esa cercanía se ha materializado en el diseño de actuaciones dirigidas al grueso de la población en función de sus necesidades y características. Durante el 2016 se ha atendido a 24.587 personas y en el primer semestre del 2017 a 16.897. Estos datos muestran como la participación ha aumentado lo que invita a pensar que también lo hace la satisfacción ciudadana.
- Disminución de la desigualdad en el entorno digital con acciones específicas de sensibilización, información y formación.

- Configurarse como un instrumento necesario a nivel local/regional para la población y las administraciones públicas.

En definitiva, los buenos resultados obtenidos han dependido de la capacidad que este proyecto ha desarrollado a lo largo de los años para lograr que la ciudadanía alcance un nivel de responsabilidad adecuado al usar las TIC, con capacidad para discernir y autogestionar los recursos que las tecnologías ponen a su disposición.

### *4.3. Empoderamiento digital de la población desempleada = PAT*

Aunque las acciones que se desarrollan son muy variadas para lograr la alfabetización digital de la ciudadanía y, en consecuencia, para que ésta adquiera un compendio de habilidades y competencias necesarias en la sociedad actual, es en el ámbito del empleo donde en los últimos años se está incidiendo. Dentro del PAT este eje se denomina "Inclusión digital y empleabilidad" y todas las acciones previstas en el mismo hacen posible que la ciudadanía adquiera y consolide las competencias digitales que les serán necesarias para gestionar su promoción profesional y, en los casos que sea necesario, reforzarlas con otro tipo de acciones que se llevan a cabo. Aunque se recomienda un itinerario para lograr alcanzar un mínimo de conocimientos y habilidades digitales, el proceso que se puede establecer varía dependiendo de las características de los interesados.

- Programa Escuelas Profesionales. Competencias digitales.
- Nuevas tendencias para la búsqueda de empleo e identidad digital.
- Proyecto Ítaca.
- Sesión informativa sobre herramientas y recursos TIC para la búsqueda de empleo.
- Currículum digital.
- Competencias digitales básicas.

La participación en una o varias acciones contribuye a que la población conozca, use, juzgue y aplique el conocimiento digital, sea capaz de gestionar su uso en función de sus metas y desarrollar un sistema de valores acorde a los nuevos entornos de interacción .0.

La capacidad que ha demostrado para responder a las nuevas demandas de los desempleados, la planificación adecuada de los procesos, la metodología innovadora que emplea, la rigurosidad en sus acciones y la cercanía a la población han hecho posible que el PAT sea considerado un instrumento fundamental para el empoderamiento digital y participación de la ciudadanía extremeña.

## 5. Conclusión

Para lograr la inclusión digital de la ciudadanía debe existir un equilibrio entre el nivel de competencias digitales y la capacidad para adquirir habilidades y valores acordes a la nueva sociedad del conocimiento. En los nuevos entornos, caracterizados por el dominio

de la información, las TIC se convierten en una herramienta para el empoderamiento social que garantiza la participación activa, la competitividad, promueve la innovación y permite formar parte de la sociedad digitalizada.

En Extremadura, el PAT se ha convertido en un recurso indispensable para lograr la participación y el empoderamiento digital haciendo posible que las personas de esta región integren conocimientos, habilidades y estrategias digitales en sus entornos cotidianos. Este proyecto ha logrado destacar gracias a una metodología surgida de procesos colaborativos en los que se pretende el aprendizaje autónomo para que se pueda gestionar eficazmente la información y lograr la participación a través de los nuevos canales de comunicación. En definitiva, este proyecto se ha convertido en una propuesta para lograr paliar la vulnerabilidad de los grupos más desfavorecidos en materia digital.

# 6. Referencias

AMETIC, CCOO, UGT. (2017). *Manifiesto por el liderazgo de la transformación digital de la economía española mediante el desarrollo del talento.* Recuperado de http://ametic.es/sites/default/files/archivos_noticias/Manifiesto%20de%20AMETIC_Talento_070717.pdf

Comisión Europea (2010). *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* (Comunicación de la Comisión. Europa 2020. COM(2010) 2020 final). Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF

Comunidad Autónoma de Extremadura (2013). Ley 4/2013, de 21 de mayo, de Gobierno Abierto de Extremadura. Publicado en BOE núm. 136, de 7 de junio de 2013, pp. 43224 a 43251.

García-Blanco, J.M. (2016). Los problemas teóricos y metodológicos del concepto de exclusión social. Una visión neofuncionalista. *RIS. Revista internacional de sociología, 74.* https://doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.029

Giménez, C. (2002). *La dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo,* en, La Exclusión Social Teoría y práctica de la intervención. Coord. Mª José Rubio y Silvina Montero. Editorial CCS, Madrid.

Navarro, V., Torres, J. y Garzón, A. (2011). *Hay alternativas propuestas para crear empleo y bienestar social en España.* Madrid: Ediciones Sequitur, ATTAC.

Robles, J.M; Antino, M.; De Marco, S.; Lobera, J.A. (2016). La nueva frontera de la desigualdad digital: la brecha participativa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 156*: 97-116. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.156.97

Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial*. Barcelona: Icaria.

UNESCO (2015). *Declaración de Nueva Delhi sobre TIC inclusivas al servicio de las personas con discapacidad: hacer del empoderamiento una realidad.* (Consejo Ejecutivo 196 EX/11). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232026s.pdf

Yerro, E. (2017). *El empoderamiento digital o hacerse fuerte gracias a las TIC.* Recuperado de http://blog.infoempleo.com/a/empoderamiento-digital-hacerse-fuerte-gracias-las-tic/

# Competencia digital en alumnado de Educación Primaria: desafíos para la participación ciudadana y la inclusión social

María-Helena Zapico-Barbeito[a], Sandra Dorado Gómez[b] [1]
[a] *Universidade da Coruña (UDC), Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Elviña), 15071, A Coruña, España*
[b] *Universidade de Santiago de Compostela (USC), Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida), 15782, Santiago de Compostela, España*

Resumen

El dominio de herramientas básicas de información y comunicación a través de internet resulta crucial para el acceso a la cultura, a los servicios ofrecidos por las instituciones sociales, la participación ciudadana y la calidad de vida (OCDE, 2014). Se hace necesario, por ende, evaluar la competencia digital para saber cómo están afectando a los estudiantes las políticas educativas en relación a la integración de las TIC en el ámbito escolar y si éstas consiguen o no minimizar los efectos de los contextos socio-familiares con mayores carencias. Ese sería uno de los propósitos del proyecto "Competencia digital en estudiantes de educación obligatoria: Entornos socio-familiares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-67975-C3-1-P) y por fondos FEDER. En el presente trabajo ofrecemos algunos de los resultados preliminares de esta investigación, específicamente de uno de sus subproyectos, que se concreta en un estudio de caso múltiple analítico enfocado en el alumnado de 12 años de Educación Primaria de Galicia de centros públicos. Se trata así de contribuir al conocimiento sobre la competencia digital de los estudiantes de enseñanza obligatoria, y la posible relación que su aprendizaje puede tener en los procesos de inclusión social.

*Palabras clave:* Competencia digital; educación primaria; inclusión social; participación ciudadana; evaluación de competencias.

**Abstract**

The domain of basic information and communication tools through the internet is crucial for access to culture, services offered by social institutions, citizen participation and quality of life (OECD, 2014). It is necessary, therefore, to evaluate the digital competence

1 Autor para correspondencia: María Helena Zapico Barbeito
Correo electrónico: helena.zapico@udc.es

to know how the educational policies are affecting students in relation to the integration of ICT in the school environment and whether or not they manage to minimize the effects of socio-family contexts with major shortcomings. This would be one of the purposes of the project "Digital competence among compulsory education students: social and family environments, appropriation processes and e-inclusion proposals", funded by the Ministry of Economy and Competitiveness (EDU2015-67975-C3-1- P) and by ERDF funds. In the present work we offer some of the preliminary results of this research, specifically one of its subprojects, which is concretized in an analytical multiple case study focused on the 12 year old students of Primary Education public centres of Galicia (Spain). Our aim is to contribute to the knowledge about the digital competence of students of compulsory education, and the possible relation that their learning can have in the processes of social inclusion.

*Keywords:* Digital competence; primary education; social inclusion; citizen participation; evaluation of competences.

# 1. Introducción: marco del estudio

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación competitivo "Competencia digital en estudiantes de educación obligatoria: Entornos socio-familiares, procesos de apropiación y propuestas de e-inclusión (CDEPI)", financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-67975-C3-1-P) y por fondos FEDER. Se trata de un estudio desarrollado por diferentes equipos de investigación pertenecientes a tres universidades españolas: el grupo de investigación Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), quien coordina el proyecto; la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

El objetivo fundamental de la investigación gira en torno a la identificación, análisis, evaluación y comprensión de la Competencia Digital (CD) de estudiantes de educación obligatoria, así como al estudio de la influencia de este aprendizaje en los procesos de inclusión social. En esta comunicación nos centraremos específicamente en uno de subproyectos enmarcados dentro de CDEPI (Competencia digital y e-inclusión del alumnado de educación primaria de Galicia: el papel de la escuela, la familia y el entorno próximo), alguna de cuyas metas principales serían: analizar el proceso de construcción de la CD en niños/as de 12 años a lo largo de su biografía; estudiar las relaciones entre el papel de las familias y otros agentes educativos en el desarrollo de competencia digital; así como indagar en la importancia del grupo de iguales en el desarrollo de la CD en niños y niñas residentes en Galicia. Con tal propósito, nos adentraremos en uno de los estudios de caso llevados a cabo desde el equipo de trabajo de la USC con alumnado de enseñanza primaria, concretamente con dos niñas de 12 años, hermanas gemelas, a las que identificaremos como Lucía y Catarina.

# 2. Personal Learning Network (PLN) y Competencia Digital

El desarrollo de la competencia digital tiene gran relevancia educativa y social en la sociedad contemporánea. Supone un aspecto clave que permitirá afrontar la igualdad

de oportunidades y el desarrollo económico, la participación ciudadana y la inclusión social. En ese sentido, nuestro estudio toma como referencia al denominado proyecto DIGCOMP, que concibe la CD como "un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son puestos en acción cuando usamos las tecnologías y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, tratar información, colaborar, crear y compartir contenidos, y crear conocimiento" (Ferrari, 2012, p.30). De este modo, se distinguen 5 áreas competenciales básicas (información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas) que conforman la CD y que agrupan 21 subcompetencias, que se refieren a aprendizajes clave para la participación de la ciudadanía del siglo XXI. Su desarrollo tiene lugar más allá de un escenario o de una herramienta, sobre todo teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece internet.

En esta línea, se pone de relieve la importancia de los Espacios Personales de Aprendizaje -PLE- (Personal Learning Environment) o aquel "conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Adell & Castañeda, 2010, p.2); que, aunque siempre han estado ahí, comienzan a ser puestos en valor y analizados en la actualidad. Como señalan Castañeda y Adell (2013), la parte más importante de un PLE son las personas con las que se interactúa, y eso es lo que se ha venido denominando Redes Personales de Aprendizaje -PLN- (Personal Learning Network), compuestas por aquellas personas que ayudan a aprender y que se transforman en referentes en el día a día; por ejemplo: los colegas, la familia y la comunidad local entre otros (Courós, 2013). Estos agentes son fundamentales y ayudan a aprender más allá de las paredes de la institución escolar, siendo elementos clave en el desarrollo de ciertas competencias que se desarrollan a lo largo de la vida. De esta manera, la relevancia de dichos espacios radica en los procesos de *colaborar y compartir*; esto es, lo relevante no es el conocimiento o experiencia que tenga una persona, sino la capacidad de compartirlo con el resto de personas. Además, la capacidad de colaborar (solventar dudas, debatir, aportar información, etc.) es de gran importancia a la hora de construir conocimiento de manera cooperativa.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, esta investigación pretende analizar en profundidad cómo la CD se desarrolla en diferentes espacios y cómo interaccionan e influyen los distintos agentes -concretamente la familia y el grupo de iguales- que intervienen en su construcción. Por eso se busca profundizar no sólo en el PLE sino principalmente, en el PLN, analizando en qué dirección se produce aprendizaje; integrándonos para ello, en los diferentes contextos en los que el niño/a se desarrolla.

En primer lugar es necesario preguntarse, ¿por qué analizar el contexto familiar?, ¿qué influencia puede tener en el uso que los/as menores realizan con la tecnología?

La imparable velocidad de la era digital trae consigo muchos avances, pero también posibles limitaciones o riesgos (contenidos inapropiados, contactos con usuarios/as desconocidos/as, comercialización…). En base a lo planteado por Livingstone (2007) se han establecido cinco tipos de estrategias para reducir el impacto de dichas limitaciones: medidas legislativas, seguridad estructural en la propia red, concienciación de la sociedad, alfabetización con respecto a los nuevos medios y, finalmente, el fomento de conocimiento de los padres y madres sobre el uso de internet por parte de sus hijos/as.

Diferentes investigaciones recalcan el impacto del estilo parental en el uso que los/as niños/as realizan con internet. Nikken & Schols (2015) consideran que la actitud de la familia resulta crucial en el empoderamiento de los menores en la adquisición de habilidades críticas en la red; mientras que Valcke, Bonte, Wever & Rots (2010) consideran que el comportamiento de los padres en la red y su nivel educativo son las variables más influyentes en el uso de internet de los menores en el hogar. De este modo, aspectos como el establecimiento de normas, tiempos de uso, o restricción de acceso a determinadas páginas web; condiciona en gran medida la experiencia que los/as niños/as experimentan en la red. Se hace por ello necesario indagar en la percepción y experiencias de la familia con respecto al uso de las TIC, con el objetivo de poder comprender la naturaleza en las interacciones de los menores.

Además de la familia, es necesario destacar la presencia del grupo de iguales en la vida de los/as niños/as. Estos agentes se encuentran en diversos contextos: escuela, barrio, actividades extraescolares..., por lo que la influencia de los mismos en el desarrollo de la CD puede llegar a ser clave.

En palabras de Freire (2009, p.4), "los jóvenes adquieren, principalmente, sus competencias digitales y habilidades tecnológicas en estos espacios informales y su actividad es eminentemente social y apasionada". Indica también que los menores prefieren estos espacios puesto que les proporcionan autonomía y libertad en sus acciones y decisiones, y porque el estatus y la autoridad se determinan por sus habilidades y no por una jerarquía previamente establecida (profesor/a-alumno/a o padre/madre-hijo/a). De esta manera, los menores también pueden convertirse en expertos de determinados ámbitos de conocimiento, influyendo así en otras personas. La capacidad de aportar, consensuar, opinar... genera en este colectivo una elevada motivación, teniendo un impacto evidente en el desarrollo de la identidad y reputación digital (reconocimiento colectivo de sus aportaciones).

Se hace evidente por tanto la presencia que tienen estos agentes en la vida cotidiana de los/as niños/as, y más concretamente en el proceso de interacción de estos con la tecnología. Se recoge en la presente comunicación un intento por establecer qué aspectos de la competencia digital se ven influenciados por la acción del contexto familiar y social de los menores, más concretamente en el caso de Lucía y Catarina.

## 3. Metodología de la investigación

Se ha optado por un estudio de caso múltiple analítico (Coller, 2005), a través del cual se pretende descubrir las relaciones recíprocas entre PLN (más concretamente el contexto familiar y el grupo de iguales) y el desarrollo de la competencia digital. El estudio de caso entendido como un proceso descriptivo y holístico dirigido a la comprensión holística de un sistema cultural en acción (Feagin, Orum & Sjoberg, 1991) es la metodología más adecuada a las finalidades del estudio. La elección de dicha metodología podría explicarse en base a las razones aportadas por Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez (1996): *carácter crítico* (confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento

sobre el objeto de estudio); *carácter extremo o unicidad* (se parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar); y *carácter revelador del caso* (observar y analizar un fenómeno y realizar aportaciones).

Para el desarrollo de la investigación se han seleccionado seis niños/as residentes en la Comunidad Autónoma de Galicia y estudiantes de Educación Primaria. Con respecto a la selección de los mismos, se han tenido en cuenta los criterios recogidos a continuación:

- Accesibilidad: sujetos que se muestren interesados a participar en las distintas fases de la investigación. En los diversos encuentros con las familias y los/as niños/as se ha recalcado la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento.
- Asistencia a escuelas con proyectos de saturación tecnológica. En el caso Galicia; Abalar (dotación y mantenimiento de infraestructura TIC en los centros educativos) y E-Dixgal (integración del libro digital en el aula).
- Representantes de entornos socio-culturales y económicos diferentes. Se procura la participación de sujetos con características diversas: por ejemplo; ocupación de los padres o tutores legales, ausencia o no de determinados dispositivos en el hogar o finalidad en el uso de la tecnología (entretenimiento, comunicación, tareas escolares, etc.).
- Representantes de diferentes géneros.

En cuanto al proceso de recogida de datos, se han utilizado distintas técnicas cualitativas; así como diferentes informantes. Todo ello con la finalidad de asegurar la triangulación de la información, controlando el sesgo personal de los investigadores y cubriendo las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única; incrementando así, la validez de los resultados (Arias Valencia, 2000, p.8). Dicho proceso se ha organizado en varias fases sucesivas:

- Entrevistas en profundidad a niños y niñas; sus padres y madres o tutores/as según los casos; amistades cercanas, y tutores/as de la escuela. Esto es, encuentros dirigidos hacia la "comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Canales, 2006, p.223).
- En estas entrevistas se les ha solicitado a los/as niños/as que elaboren su propia *ego network*, esto es, una red que englobe aquellos agentes con los que interactúan en su día a día (familiares, compañeros/as del colegio, amigos/as de barrio, etc.). Se les ha pedido también que seleccionen los ámbitos donde se producen la mayor parte de las interacciones (juegos, ayuda con los deberes, chat, etc.). El análisis de estas redes, junto con la información obtenida mediante las restantes técnicas, ha aportado una visión más cercana sobre la presencia de la familia y los iguales en la vida de los casos, como se observará en el apartado de resultados.
- Diarios de los/as niños/as: se ha planteado la posibilidad de que los sujetos realizasen un diario en el que recogiesen su día a día con la tecnología: lugares de uso,

tiempos, en grupo, de manera individual, etc. Este proceso se ha entendido como algo paralelo a la recogida de datos a través de las entrevistas. Se ha caracterizado por su flexibilidad; puesto que los/as niños/as podían elegir el formato de creación (audio-texto-imagen fija o vídeo) y también el medio por el cual se enviaba la información al investigador/a (USB, correo electrónico, WhatsApp, etc.).

- Análisis de los documentos del centro escolar a los que acuden los sujetos: se han estudiado los proyectos educativos de centro, plan general anual, plan de integración de las TIC, proyecto experimental de educación digital: E-Dixgal, etc., de cada uno de los centros implicados.

La información recogida hasta el momento se ha comenzado a analizar siguiendo las pautas del método comparativo constante propuesto por Glaser & Strauss (1967), en un proceso de categorización inductivo y secuencial. Para ello se ha empleado el software Atlas.ti; cuya finalidad está en segmentar datos en unidades de significado; codificar datos y construir teoría (relacionar conceptos y categorías).

## 4. Algunos resultados preliminares: el caso de Catarina y Lucía

A continuación se presentan algunos resultados obtenidos en relación a la influencia que tiene el contexto familiar y social en el desarrollo de la competencia digital de Lucía y Catarina.

Es necesario en primer lugar, realizar una breve contextualización de los diversos ámbitos que conforman la vida diaria de las niñas. En el hogar, Lucía y Catarina tienen conexión a internet y acceso a diferentes dispositivos: tablet, ordenadores y consolas (Wii y Nintendo 3DS). La finalidad de uso de las niñas con la tecnología se centra en el ocio y entretenimiento; así como en la realización de tareas escolares. Se percibe un tiempo de uso reducido, puesto que en el hogar existe la siguiente norma:

> Madre de Lucía y Catarina: *Pero bueno, la norma que siempre tuvimos en casa fue, únicamente el fin de semana ¿Vale? Para lo que es juego. Por la semana no.* (E.M.P1.662:663)

Se observó por lo tanto, que de lunes a viernes las niñas emplean la tecnología para realizar alguna tarea escolar o buscar información con respecto a una temática; mientras que los fines de semana su uso se reduce al entretenimiento y ocio. Dicho tiempo de entretenimiento se produce en ocasiones aisladas, con un período de interacción reducido (entre 5 y 15 minutos). Se percibió una preferencia por aquellos juegos en formato App, de plataformas y centrados en el cuidado de avatares. Llama la atención que este tiempo de juego es siempre compartido entre ambas ("juego con más personas, pero cuando juego siempre... siempre está Catarina"). Esta influencia se materializa en la resolución conjunta de problemas, puesto que avanzan en los niveles de distintos juegos; y en una mayor motivación y apoyo entre ellas, ya que se aconsejan/realizan recomendaciones.

A lo largo de las entrevistas, se ha percibido una actitud crítica de Lucía y Catarina ante determinados aspectos; principalmente las redes sociales -a pesar de que ninguna dispone de un perfil en dichos espacios- y del móvil. Nos preguntamos entonces lo siguiente, ¿esta actitud se explica por un elevado desarrollo del área "seguridad" de la CD o por la influencia del contexto familiar?

Tanto Lucía como Catarina justifican la inexistencia del móvil en sus vidas debido a una falta de necesidad real del dispositivo ("no lo necesito"), porque este se convertiría en un elemento distractor o por el elevado coste del mismo ante una posible rotura. Este argumentario no coincide con lo que las niñas realmente hacen, puesto que en las entrevistas con los/as amigos/as quedó latente el interés que muestran hacia el móvil o determinadas aplicaciones como Instagram o WhatsApp. Se considera por lo tanto, que las menores pueden estar experimentando una lucha interna entre el ideario familiar y el "deber hacer"; en contraposición con el interés y motivación que la tecnología suscita en ellas.

La descarga de ciertas aplicaciones/juegos está gestionada por los padres de las niñas; esto es, antes de descargarlo deben tener el consentimiento paterno/materno. En estas ocasiones la responsabilidad de las descargas nunca es de Lucía y Catarina, realizando este proceso miembros familiares. Esto podría explicar la escasa motivación que muestran a la hora de interaccionar con ciertos juegos, puesto que adquieren un rol pasivo a la hora de entrar en contacto con la tecnología. Dicha situación coincide con lo indicado por Sánchez, Frutos & Vázquez (2017) quienes indican que "los padres con mayor preocupación por los riesgos (...) manifiestan menos disposición a que sus hijos lo exploren" (p.9):

> Entrevistador: *Y, ¿a ti te gustó manejar o más mirar?*
>
> Lucía: *Pues más mirar, porque es que, como una hacía mucho tiempo que no jugaba, pues ya no me acuerdo como iba.* (E.L.P2.63:66)

Con respecto al grupo de iguales, Lucía y Catarina comparten amistades procedentes de tres contextos: colegio, barrio y actividades deportivas y musicales (ver Figura 1).

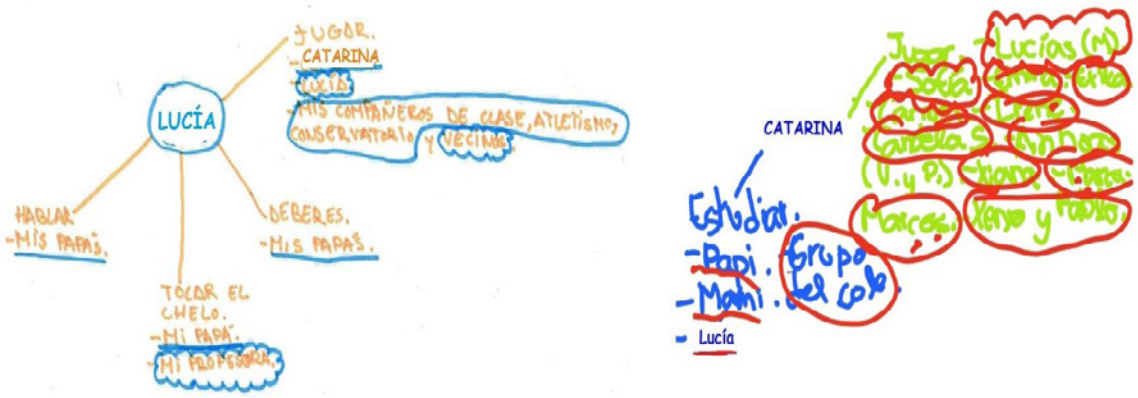



**Figura 1. Egonetwork de Lucía y Catarina.**

Como se indicaba anteriormente, una de las funciones de estos agentes es la de facilitar el acceso a tecnologías y espacios diversos; generando situaciones de interacción a través de los móviles o las tablets, por ejemplo. Por medio de este círculo social, las niñas están informadas de las aplicaciones o juegos a los que habitualmente acceden sus compañeros/as:

> Entrevistadora: *Vale, y… vale, tienes entonces el SnapChat. Y ese, ¿quién lo había descargado?*
>
> Lucía: *Mi prima.* (E.L.P2.193:257)

Además de facilitar el acceso, los iguales desarrollan también funciones de apoyo y asesoramiento. Esto es, actúan como expertos ante determinadas problemáticas, poniendo el conocimiento a disposición de todos/as. Esto ayuda a generar relaciones horizontales entre los sujetos, desarrollando, como indican Herrero & Alcaide (2014, p.6), "la capacidad de preguntar, analizar y criticar":

> Entrevistadora: ¿Y quién te enseñó?
>
> Lucía: *Pues creo que fue Pablo, un niño que sabe bastante porque tiene un teléfono entonces, ya sabes.* (E.L.P1.390:397)
>
> Entrevistadora: ¿Porque ves que hay gente en clase que tiene mucho control?
>
> Catarina: *Sí una, hay una también* [...] *además ella tiene móvil, entonces también está acostumbrada.* (E.C.P1.162:164)

Los anteriores fragmentos de entrevista, además de poner de manifiesto la función de los iguales, dejan entrever cuál puede ser la perspectiva que tienen las niñas sobre la competencia digital. Esto es, lo relacionan con una visión instrumental -como dispone de un determinado dispositivo, automáticamente tiene mayores habilidades y destrezas-.

## 5. A modo de conclusión

A raíz de los resultados expuestos con anterioridad se percibe claramente la influencia de la red familia y la red de iguales. Consideramos que ambas redes dirigen presiones contrapuestas en lo que respecta al uso de la tecnología. De este modo, mientras que la familia restringe el acceso y uso de ciertos espacios -fundamentalmente aquellos que permitan establecer comunicaciones con otros sujetos-, el grupo de amigos/as experimenta día tras día la interacción con estos recursos tecnológicos.

Adentrándonos en el caso, surgen una serie de interrogantes que podríamos formular en esta fase de la investigación aún como posibles hipótesis o cuestiones en torno a las que seguir indagando: ¿están acaso las normas familiares respecto al uso de las TIC limitando el desarrollo de la competencia digital de las niñas?; ¿a qué se debe su relativo rol pasivo ante las tecnologías?; ¿podemos estar ante la manifestación de algunos de los rasgos o indicadores propios del área de seguridad de la CD o se trata de mero mimetismo o reproducción de los miedos, precauciones y actitudes paternas ante estos recursos?; ¿se está adoptando una estrategia sobreprotectora con las niñas que limita o, por contra, contribuye a potenciar determinadas dimensiones de su CD? Seguiremos avanzando a la procura de respuestas.

# 6. Referencias

Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila & M. Fiorucci. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil.

Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 1.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios.* Santiago: Lom Ediciones.

Castañeda, L. & Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.

Courós, A. (2013). *Connected Learning*. Disponible en: http://es.slideshare.net/courosa/etmooc-connected-learning?related=1

Feagin, J.; Orum, A. & Sjoberg, G. (1991). *A case for case study.* Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Freire, J. (2009). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 6*(1), 1-52.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.

Herrero, P. & Alcaide, P. (2014). La comunicación digital en el aprendizaje entre iguales. En *La sociedad ruido: entre el dato y el grito*. Santiago de Compostela: Sociedad Latina de Comunicación Social.

Livingstone, S. (2007). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. Telos, 73.

Nikken, P.J., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Fam Stud, 24,* 3423-3435. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sánchez, M.; Frutos, B., & Vázquez, T. (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *25*(53).

Valcke, M.; Bonte, S.; Wever, B.; & Rots, I. (2010). Internet Parenting Styles and the Impact on Internet Use of Primary School Children. *Computers & Education, 55*(2), 454-464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009

# 7. Agradecimientos

Quisiéramos manifestar nuestro más profundo agradecimiento a todos los niños y niñas participantes en la investigación, muy especialmente en este caso a Catarina y Lucía por mostrarse en todo momento ilusionadas, comprometidas y con ganas aportar lo máximo al estudio. También deseamos trasladar nuestra gratitud a su familia y el centro escolar por su generosa participación y colaboración a lo largo de la investigación.

# Aprendizaje-Servicio en la enseñanza universitaria: un proyecto en torno a la Filosofía para niños y niñas

María-Helena Zapico-Barbeito[a], Mª del Camino Pereiro González[b] [1]

[a] *Universidade da Coruña (UDC), Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Elviña), 15071, A Coruña, España*

[b] *CPI Plurilingüe Virxe da Cela, O Xestal s/n, 15619, Monfero (A Coruña), España*

**Resumen**

La Filosofía para niños y niñas (FpN) como propuesta pedagógica dirigida a la promoción de una ciudadanía crítica y creativa, constituye uno de los contenidos de aprendizaje abordados en la asignatura de Teoría de la Educación, impartida en primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidade da Coruña (UDC). Tomando como eje las propuestas de jugar a pensar (Lipman, 1998; Sátiro, 2012) y tratando de dar respuesta a una necesidad expresada por el CPI Plurilingüe Virxe da Cela de Monfero, durante el curso 2016-2017 se ha venido desarrollando un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el que ha participado el profesorado y todo el alumnado de enseñanza primaria del centro, junto a más de 130 estudiantes universitarios. El proyecto de ApS permite a estos últimos reforzar de un modo práctico las competencias desarrolladas en la titulación, al tiempo que realizan un servicio a la comunidad educativa de Monfero, diseñando e implementando múltiples talleres de FpN. Desde el colegio se ha colaborado activamente en la realización de las diversas actividades, iniciándose en una metodología que permite mejorar las habilidades de pensamiento crítico, cuidadoso y creativo de los niños y niñas, a través de la utilización de juegos, arte y narrativa.

*Palabras clave:* Aprendizaje-Servicio; Filosofía para niños/as; Educación Primaria; Teoría de la Educación; ciudadanía crítica.

**Abstract**

Philosophy for children (P4C) as a pedagogical proposal aimed at the promotion of a critical and creative citizenship is one of the contents of learning addressed in the subject of Theory of Education, taught in the first year of the Degree in Primary Education the University of A Coruña (Spain). Taking as an axis the proposals to play to think (Lipman, 1998; Sátiro, 2012) and trying to respond to a need expressed by the Public School "CPI Plurilingüe Virxe da Cela" (Monfero, Galicia, Spain), during the course 2016-2017 has been developing a project of Learning-Service in which the faculty and all the primary students

1 Autor para correspondencia: María Helena Zapico Barbeito
Correo electrónico: helena.zapico@udc.es

of the school participated, together with more than 130 university students. The project allows the latter to reinforce in a practical way the competences developed in the degree, while serving the educational community of Monfero, designing and implementing multiple P4C workshops. The school has actively collaborated in the realization of the various activities, starting with a methodology that allows improving the critical thinking skills, careful and creative of the children, through the use of games, art and narrative.

*Keywords:* Learning-Service; Philosophy for children; Primary education; Theory of Education; critical citizenship.

# 1. Introducción: origen de un proyecto compartido

El proyecto de Aprendizaje-Servicio que presentamos en esta comunicación giró alrededor de un contenido de aprendizaje –la Filosofía para niños y niñas como propuesta pedagógica para promover un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Lipman, 1998)– abordado en la asignatura de Teoría de la Educación, de primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidade da Coruña (UDC). Tomando como referencia ese eje principal, surgiría la inquietud por dar respuesta a una necesidad sentida y expresada por el Centro Público Integrado (CPI) Plurilingüe Virxe da Cela de Monfero (A Coruña), desde el que se formularía el interés por ahondar en esta temática específica.

El germen del proyecto y del propio servicio nacería a raíz de una colaboración previa con el colegio vinculada a la labor en un movimiento de renovación pedagógica de Galicia (Nova Escola Galega), así como de la organización de unas Jornadas de convivencia organizadas y desarrolladas hace dos años entre el centro y la citada asignatura de Teoría de la Educación. En esta ocasión se pretendía dar un paso más en el marco de esta relación colaborativa entre instituciones y ofrecer un servicio percibido como necesario por la comunidad educativa del CPI: ayudar a niñas y niños de Educación Primaria a desarrollar habilidades de pensamiento, iniciando así mismo a sus maestras y maestros en el campo de los talleres de Filosofía para niños/as. Concebimos así el proyecto de ApS como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que integraría un servicio comunitario significativo con formación y reflexión, para enriquecer la experiencia de aprendizaje, fomentar responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades (Bates, 2017; Battle, 2011).

La experiencia se integró en la planificación general y en la guía docente de la asignatura, participando el conjunto del alumnado, más de 130 estudiantes. Al tratarse de una asignatura de primer curso y del primer cuatrimestre del Grado, donde el estudantado aún no ha tenido contacto con la realidad profesional, considerábamos además que resultaría especialmente estimulante para ellas y ellos poder acercarse a la infancia y comenzar a poner en práctica los contenidos y aprendizajes desarrollados en esta y otras asignaturas.

# 2. Objetivos del proyecto: los grandes propósitos de aprendizaje y servicio

Los objetivos de servicio perseguidos con el proyecto de ApS llevado a cabo podrían identificarse fundamentalmente con los siguientes:

- Mejorar las habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de niños y niñas de Educación Primaria, a través de juegos, arte y narrativa.
- Colaborar con los maestros y maestras del CPI Plurilingüe Virxe da Cela de Monfero en la formación y adquisición de competencias alrededor del campo de la Filosofía para niños/as.
- Fomentar la cooperación entre instituciones socioeducativas, fortaleciendo los necesarios pilares colaborativos escuela-universidad.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, cabría destacar algunas de las metas centrales perseguidas en relación al propio currículum de la asignatura de Teoría de la Educación:

- Conocer y aplicar experiencias innovadoras en Educación Primaria.
- Trabajar de forma autónoma, con iniciativa, así como de manera colaborativa.
- Analizar y comprender procesos educativos en el aula.
- Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
- Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Aplicar un pensamiento crítico, lógico y creativo.

Así mismo, se pretendía potenciar otras competencias y capacidades clave, tales como: capacidad de organización, coordinación y planificación; aptitudes para el trabajo colaborativo; habilidades de comunicación efectiva en un entorno de trabajo; capacidad de análisis y de autoavaliación, tanto de la labor autónoma, como en grupo; capacidad para utilizar diversas fuentes de información y estudiarlas críticamente; capacidad para expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita; y desde luego las propias habilidades de pensamiento alrededor de las que giran los talleres de Filosofía (percepción, investigación, conceptualización y análisis, argumentación, traducción y formulación, evaluación).

## 3. Profundizando en la experiencia: ejes esenciales del proyecto de ApS

A continuación pasaremos a detallar algunos de los aspectos fundamentales que formaban parte de la estructura y articulación del proyecto desarrollado, incidiendo en las actividades realizadas, su temporalización, los sistemas de evaluación empleados o los resultados de aprendizaje alcanzados. El proyecto sigue así las pautas estructurales básicas recogidas en la literatura respecto al diseño e implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio (véase por ejemplo Hernández, Larrauri, y Mendia, 2009; Puig, 2009; Batlle, 2013, 2015).

### *3.1. Actividades de aprendizaje y actividades de servicio*

Las actividades de aprendizaje en el aula de Teoría de la Educación comenzarían con el análisis y reflexión acerca del programa de Filosofía para niños y niñas, sumergiéndose en sus referentes teóricos fundamentales tanto a nivel internacional (Lipman 1998; Lipman, Sharp y Oscayan, 2002) como estatal y nacional (Rouco, 2004; De Puig, 2004; Sátiro, 2010, 2012), ahondando en las experiencias de los proyectos Noria y Miroscopio. Se profundizaría así inicialmente en el análisis de fuentes bibliográficas, así como en el estudio y manejo de múltiples recursos de la Filosofía para niños y niñas adaptados a la Educación Primaria, fundamentalmente juegos, arte y narrativa (Sátiro, 2006; De Puig y Sátiro, 2010). Posteriormente comenzaron a realizarse diversas actividades para desarrollar un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, guiadas inicialmente por la docente de la asignatura (quien llevó a cabo con el alumnado talleres prácticos de Filosofía en las diversas sesiones interactivas) y posteriormente protagonizadas con un carácter más autónomo por parte de las propias estudiantes (que diseñarían primero e implementarían después sus propios talleres, practicando en sesiones específicas de aula). A ello seguiría el diseño e intercambio de cartas digitales ilustradas entre el alumnado de Teoría de la Educación y los niños y niñas de los seis cursos de Educación Primaria del CPI, para intentar establecer unos mínimos canales de conocimiento mutuo previo a la llegada al colegio. En ese momento el alumnado procedería a diseñar una ficha específica para cada una de las actividades y talleres propuestos, que incluía los siguientes elementos básicos:

- Título de la actividad.
- Objetivos (habilidades de pensamiento a trabajar y actitudes/valores éticos a fomentar).
- Desarrollo (ambientación y reglas; juegos, arte y/o narrativa; preguntas a formular).
- Evaluación figuro-analógica.
- Recursos precisos.

El conjunto de fichas serían recopiladas finalmente en un dossier documental de actividades (en fase de edición) que se enviaría al profesorado del CPI, a modo de contribución formativa en el campo de la Filosofía para niños/as, así como de profundización en el análisis de los talleres realizados por el estudiantado.

Respecto a las actividades de servicio, se corresponderían en lo fundamental con: el diseño de actividades de Filosofía para niños y niñas adaptadas al alumnado de 6 a 12 años del CPI Virxe da Cela de Monfero; así como con el desarrollo y evaluación de los talleres en el centro con todo el alumnado de Primaria y en colaboración con el profesorado y equipo directivo del CPI.

### *3.2. Temporalización*

Respecto a la temporalización del proyecto, que se desarrollaría durante el primer cuatrimestre del curso 2016-2017, cabría destacar una serie de momentos o hitos básicos, entre los que estarían inicialmente las reuniones de trabajo y planificación del proyecto

en el CPI Virxe da Cela entre las educadoras del centro (equipo directivo inicialmente; tutorías de Primaria con posterioridad) y la docente de la asignatura. A principios de curso se retomó el contacto que ya se poseía con el centro y se consolidó la relación de partenariado iniciada (Puig, 2011), comenzando a planificar de manera más precisa la iniciativa, contando con el apoyo y asesoramiento de la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la UDC. Llegado el momento y una vez avanzado mínimamente en los contenidos de la asignatura, se le presentó la idea a las estudiantes, que la acogieron con auténtico entusiasmo.

Fue a partir de ese momento y durante los dos primeros meses del primer cuatrimestre, cuando comenzaron a realizarse las actividades de aprendizaje alrededor del proyecto y la temática central de la Filosofía para niños/as dirigidas al conjunto del alumnado de Teoría de la Educación (sesiones expositivas e interactivas). A esto seguiría un proceso de trabajo autónomo de los grupos para la planificación y diseño de los talleres de Filosofía, con tutorías de seguimiento por equipos (a lo largo del segundo y tercer mes). El desarrollo de los talleres planificados en una sesión de aula previa a la llegada al centro, a modo de "ensayo general" de carácter vivencial tendría lugar también en el mes de noviembre. Por último, se viajaría a Monfero (en buses financiados por el vicedecanato de infraestructuras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC) y se pondrían en práctica las actividades de Filosofía en las aulas de 1º a 6º curso de Educación Primaria del CPI Virxe da Cela, así como la evaluación final de la experiencia. El proceso se cerraría con la entrega y evaluación de los registros de sesiones/diarios grupales y de las autoevaluaciones individuales integradas en el portafolio de la asignatura, formando parte de un proceso de evaluación que detallaremos inmediatamente a continuación.

### *3.3. Sistemas de evaluación*

En lo relativo al sistema de evaluación del funcionamiento del servicio durante su desarrollo, siguiendo las recomendaciones de instituciones referentes en el capo del ApS (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei y Zerbikas Fundazioa, 2010), nos decantamos por los siguientes métodos y herramientas específicas:

- Encuentros preparatorios y de seguimiento continuado de los talleres entre la docente y el profesorado de EP del centro, así como con el equipo directivo del colegio (fundamentalmente, la directora y jefa de estudios).
- Evaluación final de la experiencia por medio de una sesión grupal de cierre-despedida en el propio centro en la que participó el alumnado de la asignatura, las maestras y el conjunto de niños y niñas de los seis cursos de Primaria.
- Recogida de impresiones y reflexión final del profesorado alrededor del conjunto de la experiencia, llevada a cabo por la docente con la mediación de la directora del centro.
- Creación de un dossier documental de actividades dirigido al profesorado del CPI, en el que se recopilarían el conjunto de fichas de diseño de los talleres elaboradas por el alumnado para su implementación en el colegio.

Por otra parte, en cuanto a los sistemas de evaluación y seguimiento de los conocimientos adquiridos por el alumnado, podemos decir que las herramientas y métodos de evaluación empleados a lo largo del cuatrimestre para realizar la evaluación y seguimiento del alumnado de Teoría de la Educación se concentrarían fundamentalmente en los siguientes:

- Evaluación del diseño de los talleres y actividades a través de tutorías de seguimiento dentro y fuera del aula, donde se revisó exhaustivamente la calidad, precisión y coherencia del proyecto y de los diferentes talleres programados. En diversas sesiones de aula se pusieron en práctica además las sesiones diseñadas, a modo de "ensayos generales" en los que pudieron realizarse las actividades propuestas y valorar in situ la idoneidad de las metodologías y recursos escogidos, formulando cambios y avances antes de implementar los talleres en el colegio. Se intentó hacer especial hincapié en la adaptación de las propuestas al centro y a los niños/as de 6 a 12 años a los que se destinaba la iniciativa, así como en la adecuación de las metodologías, temporalización y recursos formulados.
- Evaluación del desarrollo del proyecto a través de la realización de un diario grupal o registro de sesiones, así como de autoevaluaciones individuales de carácter narrativo-reflexivo integradas en el portafolio de la asignatura. En ese sentido, era preceptivo incluir en el registro de sesiones cuando menos dos entradas específicas sobre la experiencia, correspondiéndose una de ellas con la ficha de actividad diseñada por cada grupo, ofreciendo además un relato y análisis detallado de lo acontecido durante el desarrollo del proyecto y de las sesiones (en el aula y en el centro). Por su parte, las autoevaluaciones se centraban en la reflexión sobre el aprendizaje y competencias desarrolladas, el grado de implicación personal y grupal en la actividad, las potencialidades y limitaciones de la experiencia, o el valor socioeducativo y pedagógico del servicio ofrecido.
- Evaluación complementaria de conocimientos teórico-prácticos alrededor de la Filosofía para niños y niñas por medio de la integración de alguna cuestión específica sobre el tema en la prueba de ensayo realizada por el alumnado al final del cuatrimestre.

### *3.4. Resultados de aprendizaje: competencias*

En cuanto a los principales resultados de aprendizaje conseguidos y en cuyo desarrollo incidiría de forma directa o indirecta el proyecto, podríamos destacar numerosas competencias de la asignatura de Teoría de la Educación que se lograron promover a través de la participación del alumnado en el proyecto de ApS, pudiendo citar algunas a las que se contribuiría especialmente:

- Adquisición de un conocimiento teórico-práctico sobre el campo de la Filosofía para niños y niñas como metodología de acción socioeducativa en contextos escolares.
- Conocimiento de las habilidades de pensamiento y de las estrategias metodológicas precisas para su estímulo y promoción de una manera lúdica, crítica y creativa.

- Desarrollo de capacidades de diseño, implementación y evaluación de talleres de Filosofía para niños y niñas adaptados al alumnado de Primaria.
- Potenciación de habilidades comunicativas y de manejo de grupos.
- Participación en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación primaria en el marco de proyectos de centro y en la colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.
- Comprensión de las dimensiones presentes en toda práctica educativa, así como los grandes fines, valores y principios deontológicos de la educación, analizando las relaciones estructurales entre educación y sociedad.
- Promoción de estrategias para la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, a experimentación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico...
- Comprensión de la educación como proceso de comunicación interpersoal y conocimiento de corrientes educativas y propuestas pedagógicas innovadoras, aplicando un pensamiento crítico, cuidadoso, lógico y creativo.

Todos ellos estarían en íntima conexión con la pretensión básica del desarrollo para el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.

## 4. Resultados y conclusiones: mirando hacia el futuro

En primer término y tomando como referencia los datos de participación en el proyecto, podemos asegurar que estos son verdaderamente altos, puesto que se involucraron activamente más de 130 estudiantes de la asignatura de Teoría de la Educación, conformando un total de 30 equipos de trabajo. Hace falta destacar también que llegó a participar el conjunto del alumnado de 6 a 12 años del CPI Plurilingüe Virxe da Cela (más de medio centenar de niños y niñas), así como su equipo directivo y maestras/os de Primaria, lo que supone un nivel de compromiso igualmente elevado con el proyecto, a nuestro entender. En ese sentido, podríamos valorar positivamente los resultados conseguidos en la experiencia, tal y como se muestra también en el apartado previo de competencias y aprendizajes, si bien existen puntos optimizables que señalaremos posteriormente.

Por otra parte, tanto lo que se refiere a los aprendizajes desarrollados, como a la calidad del servicio ofrecido pueden considerarse realmente notables, toda vez que se trata de alumnado de primer curso y del primer cuatrimestre, que en su mayor parte no posee formación específica en el campo de la Educación Primaria, constituyéndose este en el primer contacto real con las aulas. Tanto las apreciaciones recibidas por parte del centro (equipo directivo y docentes involucrados en el proyecto), como las valoraciones expresadas por los propios niños y niñas durante el desarrollo de los talleres (así como en las evaluaciones figuro-analógicas y en las tertulias finales de cierre de las sesiones), como sin duda los aná-

lisis realizados por el alumnado de Teoría de la Educación (en sus respectivos portafolios, pero también oralmente), evidencian un elevado nivel de satisfacción general. Desde el CPI expresaron una valoración positiva de la iniciativa que permitió atender una de las demandas formativas formuladas por sus maestras/os y responder a una necesidad social real, dándoles a los niños/as la oportunidad de introducirse mínimamente en el campo de la Filosofía para niños y niñas. Se abrieron además nuevos canales de colaboración futura entre la escuela y la universidad que resultan de gran interés.

Sin embargo, el proyecto contó también con algunos puntos débiles que es preciso destacar, habiendo sido identificadas tanto por las maestras y maestros del colegio, como por las propias estudiantes y docente universitaria.

Por una parte, el conocimiento y contacto previo que los/las estudiantes de la asignatura pudieron mantener con el grupo de niñas y niños de la escuela fue limitado, reduciéndose a un intercambio epistolar digital que, si bien resultó estimulante, útil e incluso emocionante, no logró paliar del todo las dificultades derivadas de la falta de conocimiento directo y personal entre ambos colectivos, resultando complejo ajustar plenamente los talleres a las particularidades de los grupos de niños/as. A ese respeto, la distancia física entre la Facultad y el CPI (a más de 50 kilómetros), así como la imposibilidad de desplazarse con más frecuencia al colegio con el estudiantado de la asignatura, fue sin duda una de las grandes limitaciones de la experiencia. Sería interesante poder pasar más tiempo en la institución, a pesar de que resulte complejo, habida cuenta las circunstancias. Desde luego la coordinación entre instituciones sería mucho más fácil si estuvieran más cerca, a pesar de que pueda parecer una cuestión nimia inicialmente.

Del mismo modo, el amplísimo volumen de estudiantes participantes hizo que resultase considerablemente costoso para la docente gestionar, dinamizar y coordinar la labor de la treintena de equipos de trabajo. El esfuerzo fue realmente alto y fueron muchos los momentos en los que se preguntaba por la dificultad de conseguir el equilibrio entre calidad y cantidad, por la dificultad de lograr atender individualmente a cada pequeño grupo e incluso por la idoneidad de las sesiones finalmente diseñadas. Consideramos sinceramente que estas tuvieron una calidad muy destacable, pero desconocemos lo que se podría haber logrado si en lugar de participar 130 estudiantes, se hubiera restringido a 60, por ejemplo. Es sin duda una cuestión a considerar para futuras ocasiones.

También quizás se podría reforzar el procedimiento de evaluación de la experiencia, procurando que los niveles de profundidad de los análisis hechos por las estudiantes fueran más altos y exigentes en algunos casos (donde el componente descriptivo primaba absolutamente sobre el reflexivo o crítico), así como complejizando las autoevaluaciones integradas en el portafolio de la asignatura. Y sin duda es necesario fortalecer los procesos de evaluación por parte de la propia escuela, articulando nuevas vías de reflexión sobre el trabajo realizado, así como concediéndole la importancia que merece a la fase de evaluación final conjunta y de celebración de la experiencia, que resulta crucial en cualquier proyecto de ApS (Batlle, 2011). Ambas deben mejorar y adquirir mayor entidad, planificándolas y desarrollándolas con mucho más tiempo, y escuchando mucho más intensamente la voz de la escuela.

A pesar de todo, conscientes de sus luces y sombras, estamos en general satisfechas con los resultados conseguidos con la iniciativa, poniendo ya una ilusionada mirada en un futuro proyecto de ApS.

## 5. Referencias

Bates, D. (2017). Education for Transformation. Service Learning and the 3C's: Character, Competence, and Contribution. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 66-89.

Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Crítica*, 972, 49-54.

Battle, R. (coord.) (2013). *60 Buenas prácticas de Aprendizaje Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social.* Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

Batlle, R. y otros (2015). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Centre Promotor d'Aprenentatge Servei y Zerbikas Fundazioa (2010). ¡Practica APS! Guía práctica de aprendizaje-servicio para jóvenes. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

De Puig, I. (2004). *Persensar, Percibir, Sentir y Pensar*. Barcelona: Octaedro.

De Puig, I. y Sátiro, A. (2010). Jugar a pensar con niños y niñas: ¿por qué?, ¿para qué? y otras preguntas más. *Revista Crearmundos*, 8, 6-11.

Hernández, C.; Larrauri, J. y Mendia, R. (2009). *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de competencias básicas.* Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscayan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puig, J.M. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 45-67.

Rouco Ferreiro, F.J. (2004). ¿Cómo veo la propuesta de aprender a pensar presentada por los proyectos Filosofía 3/18 y Proyecto Noria?. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 128, 50-51.

Sátiro, A. (2006). *Jugar a pensar con mitos (6-9 años).* Barcelona: Octaedro.

Sátiro, A. (2010). *Jugar a pensar con leyendas y cuentos (7-8 años).* Barcelona: Octaedro.

Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de:www.tdx.cat/handle/10803/96169

## 6. Agradecimientos

Deseamos trasladar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas comprometidas con el proyecto, desde las maravillosas niñas y niños participantes, hasta las generosas maestras/os y equipo directivo del CPI, pasando por supuesto por nuestro entusiasta alumnado de la asignatura de Teoría de la Educación. Muchísimas gracias a todas y todos.

# Contribuir a formar ciudadanos en una sociedad de víctimas, desde la pedagogía de la alteridad

Luis Enrique Linares Borboa[1]
*Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, CETYS Universidad, campus Mexicali. Mexicali, B.C., México.*

Resumen

La pedagogía de la alteridad se ha preocupado por reflexionar sobre el papel que las víctimas tienen en el discurso pedagógico, asumiendo que la dimensión ética del acto educativo implica reconocer a cada educando como sujeto histórico. Este trabajo busca profundizar en esa visión, pero haciéndolo desde la realidad mexicana, entendiendo que en esa sociedad, alumnos, docentes y el sistema educativo, se ven condicionados por una violencia y un temor sistémicos, donde la educación, si quiere formar ciudadanos, no puede permanecer al margen de la realidad, en la que el crimen organizado y un sistema económico que descarta a buena parte de la población, se han convertido en tenazas que acotan fuertemente la acogida de los educandos y no permiten que el concepto de ciudadanía sea un referente educativo. Los espacios educativos se vuelven deshabitados cuando la pedagogía encoje sus hombros y su discurso no toca la vida de quienes viven cotidianamente situaciones de desesperanza, de inseguridad y de pocos proyectos sociales en los que se estimule a vivir una ciudadanía que permita, realistamente, reconocer que el mal y la inhumanidad que genera no son el destino.

*Palabras clave:* Alteridad; víctima; ética; deshabitar; ciudadanía.

**Summary**

The pedagogy of otherness has been concerned with the role of victims in the pedagogical discourse, assuming that the ethical dimension of the education implies recognizing each student as a historical subject. This work seeks to deepen this vision, but doing so from the Mexican reality, understanding that in that society, students, teachers and the educational system, are conditioned by a systemic violence and fear, where education, if it want to train citizens, do not can remain on the margins of reality, in which organized crime and an economic system that discards a big part of the population, have become clamps that strongly limit the acceptance of the students and do not allow the concept of citizenship to be an educational reference. Educational spaces become uninhabited when pedagogy shrugs its shoulders so that its discourse does not touch the lives of those who live daily situations of hopelessness, insecurity and few social projects in which it stimulates to live a citizenship that allows, realistically, to recognize that evil and the inhumanity it generates are not the destiny.

*Key words*: Otherness; victim; ethics; uninhabitedness; citizenship.

1 Correo-e: luis.linares@cetys.mx

# 1. Introducción: Cómo empezar a deshabitar una sociedad

La educación siempre sucede en un contexto que contribuye a moldear tanto a los educandos como a quienes se encargan del quehacer educativo. La pregunta por el sentido de la educación cobra más importancia, cuando se reconoce que ese contexto es claramente problemático, y dificulta la posibilidad de formar ciudadanos desde los ambientes educativos. Diversos argumentos pueden servir para sostener la afirmación sobre la existencia de un contexto problemático, y entre ellos, partiré de la realidad de la violencia física que vive México, resultado a fin de cuentas, de una moral que configura al mundo como un lugar para el paso individual, con reglas que fabrican y organizan masas acríticas, que acepten una sociedad deshabitada de ciudadanos. Afirma Melich (2014, 65) que la moral "crea, limita y niega". La moral imperante parece *crear* no-ciudadanos al no ver como necesarios los proyectos comunitarios y actitudes de solidaridad; *limita* el sentido crítico, al proponer normas que recuerdan, como se dice en México, que quien se mete de redentor, sale crucificado; y *niega* la extensión y el contagio de la violencia, pues si no hay una sociedad civil que organizadamente cuestione y señale, seguramente la violencia será vista como simples rumores o hechos aislados, que no alcanzan al que cumple las normas sociales.

La realidad latinoamericana actual es distinta a aquella que ha servido a otros para hablar de recuperar la memoria de las víctimas. Adorno (1998), Arendt (2007), Zamora (2010), Mardones y Mate (2003), Ortega y Romero (2013) han señalado la importancia de reconocer a las víctimas y darles voz y rostro, partiendo de un hecho que marcó directamente a Europa: el holocausto. En cambio, en Latinoamérica ese acontecimiento concreto tiene menos peso directo, pero la victimización de una parte de la población sigue volviéndose presente en la historia que se construye en el presente (Dussel, 1998; Meza, 2012; Almanza, 2013; Fuerte, 2016). Pero en ambas geografías y momentos históricos el factor común es que "los seres humanos son degradados a puro material humano superfluo" (Zamora, 2010, 247). Algunas cifras de la realidad mexicana pueden ayudar a comprender mejor esta realidad. En el período de enero a julio del presente año, la cifra de homicidios asciende a 26 644 a nivel nacional, mientras que los secuestros suman 799, y los casos de extorsión 3396. En estos últimos delitos, la cifra corresponde únicamente a las denuncias formales. Las denuncias formales por robo presentadas ante las Agencias del Ministerio Público entre enero y julio del presente año, ascienden a 1 040 763 (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2017); en cuanto a los migrantes, han regresado repatriados desde Estados Unidos 86 337 menores, entre enero de 2010 y enero de 2015; y se han reportado 51 232 menores migrantes extranjeros como presentados ante las autoridades migratorias mexicanas (Secretaría de Gobernación, 2015). A esos datos, hay que agregar en el panorama, el reconocimiento de desapariciones forzadas, de las que el gobierno mexicano reconoce más de 22 000 hasta el año 2014 (Human Rights Watch, 2015). Esas cifras han generado la creación de grupos de autodefensa en diversas regiones del país, con la consiguiente ruptura de confianza entre la sociedad civil y la autoridad. Finalmente, los enfrentamientos entre grupos armados entre sí, o entre éstos con las fuerzas públicas, han contribuido a que, entre 2010 y 2016, se reconoce la muerte de 166 725 personas (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e

Informática, 2017). Es cierto que las cifras de víctimas no se comparan entre el Holocausto y el México de hoy, pero en lo que a la violencia se refiere, "en el orden de lo humano lo que cuenta no es la cantidad, sino el horror del acto. Quien envilece a un ser humano ha envilecido a todos". (Sicilia, 2016, 197).

Ante las condiciones sociales desde las cuales se pretende educar, es conveniente que la educación anuncie y denuncie las situaciones que imposibilitan una vida social digna. El gobierno es responsable de esa realidad, sí; pero igualmente los grupos delictivos son responsables, la sociedad pasiva es responsable, pero los culpables tienen rostros concretos (Arendt, 2007). Y el gran riesgo para los profesores, es aceptar que la tendencia es el destino, y que, en consecuencia, asuman como algo inevitable las frías cifras reconocidas por el gobierno, bajo la premisa que sus alumnos y ellos mismos no tienen mucho riesgo, no son víctimas potenciales, porque se mantienen al margen de los círculos generadores de violencia. Pero un nivel de violencia como el que se vive, sólo es posible "sobre la base de la apatía de quienes se pusieron al servicio de un entramado funcional que, produciendo el máximo horror, sugería el mantenimiento de la más estricta normalidad." (Zamora, 2010, 742). La pedagogía de la alteridad plantea que el profesor un puede permanecer indolente ante esa realidad; la presencia del alumno se traduce de manera automática en que él, el otro, que posee un rostro concreto, se presenta como un llamado a la conciencia: el alumno es responsabilidad del profesor: es el principio ético de la educación.

Buscando no ponerse en riesgo, el profesor puede dejar de reconocer la realidad. Si la familia, el ambiente de los amigos o la escuela, se ven como escenarios carentes de conflictos, como ambientes sin contradicciones, donde cada uno puede desarrollarse asépticamente como persona, es posible que nunca se logre reconocer la existencia de víctimas. El profesor no debe pensar que el ambiente social no tocará la vida de sus estudiantes. Cuando las estructuras generadoras de violencia se encuentran extendidas en la sociedad, es ingenuo pensar que habrá una distinción radical entre los involucrados directamente en esos ambientes de violencia y quienes se encuentran en contacto circunstancial con ellos. Por lo menos el dolor y el sufrimiento de quienes son víctimas más abiertamente del sistema sociopolítico se reflejarán en las estructuras de acogida, incluyendo la escuela, y ante ello, el profesor no puede permanecer indiferente (Villa, 2015).

## 2. El riesgo de no reconocer al otro

Nos podemos encontrar con una crisis del educador, que se presenta claramente contrapunteado entre las estructuras institucionales, habitualmente conectadas de una forma o de otra con el sistema imperante, y la alternativa de comprender que educar, como acto de acogida, implica reconocer al otro en su mismidad, en su situación única como alguien que espera ser apoyado, y más cuando el ambiente no ofrece las condiciones para sentirse seguro dentro de él. Las condiciones de pobreza, de exclusión social, y de violencia real, crean las condiciones para que el educador descubra que sus alumnos pueden ser contextualmente víctimas, cuyos horizontes de esperanza se ven cercenados. Le compete entonces "la posibilidad de recuperar la presencia del otro y

generar conciencia frente a las estructuras que excluyen" (Castro-Serrano y Gutiérrez, 2017, 223). La educación que quiera ser algo más que capacitación, tiene que ver a la persona completa, incluyendo el sufrimiento que la puede convertir en víctima. Una educación entendida desde la alteridad, reconoce que "La vida humana no se presenta lisa y sin obstáculos; más bien ofrece una faz siempre amenazada y extremadamente vulnerable" (Mardones, 2005, 162).

Jacques Derrida escribió un ensayo titulado *Cómo no temblar*, que embona muy bien con la idea de reconocer al otro. El lugar que ocupa cada uno, la vida de cada ser humano, de cada alumno y cada profesor, es única. Cuando deja de ser reconocido, cuando el acto educativo no es una expresión de alteridad, el alumno empieza a morir, y con él muere una parte de la realidad, pues "ya no hay mundo porque el otro está muerto, y la muerte es cada vez el fin del mundo" (Derrida, 2009, 33). Dejar de asumir la responsabilidad por el otro, es una forma de deshabitar el mundo, en la que el alumno muere, pero también muere el profesor. Todo el que educa sabe que la única forma de dar vida al alumno es reconocerlo, y una vez reconocido en su dignidad, el profesor debe retirarse, dejándole espacio para que vaya habitando el mundo, para que crezca y sea lo que nadie más puede ser. Pero en el mundo de hoy, que ha perdido su silencio, que acelera el tiempo, que estandariza, que vuelve remplazable a cualquiera, existe la tentación de abdicar a la alteridad, lo que significa, renunciar a ver el otro como otro único. ¿Tiene sentido rescatar lo que vida actual parece empecinada en destruir? Tiene sentido (Sicilia, 2016) intentar agotar el campo de lo posible, porque lo contrario es vaciarse uno mismo; tiene sentido, porque no hacerlo es autoimponerse la culpabilidad del sobreviviente, es deshabitarse, lejos de uno mismo, siempre se convierte a los otros en víctimas.

El discurso moral imperante en la sociedad es marcadamente individualista y además estandarizante, y ese mismo discurso se extiende con facilidad en las aulas. Un profesor -él mismo víctima de ese ambiente social- puede asumir esa moral, convirtiendo así al educación en "el reflejo de la conciencia moral de nuestra sociedad que, lejos de constituir una crítica ética a la misma, cumple una función legitimadora de este modelo de sociedad" (Ortega y Romero, 2013, 65). Incluso es posible que el profesor sea consciente del tipo de ambiente imperante, pero permanezca indiferente ante él, por considerar que esa realidad no es algo que él promueva, y por consiguiente, no es un problema suyo, sino de la sociedad. Esa forma de comprender la vida lleva a entender la educación como algo desencarnado, como un proceso donde los programas, los contenidos, las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación se desligan de las vidas concretas que debieran transformar, y en el mejor de los casos, lograrán la capacitación de un alumno en cierta área del conocimiento, pero quedará como una esperanza truncada de lograr que el acto educativo sea una oportunidad de formar ciudadanos. Educar sin pensar en el otro, sin reconocerlo en sus circunstancias concretas y viendo aislado de un ambiente social, es el principio de deshabitar lo humano de cada alumno.

La moral consumista, individualista, que parece valorar el placer en detrimento de la vida, envuelve a todo el mundo; es "una forma de ser en el mundo que un ser finito no puede eludir" (Melich, 2014, 46). Esa moral imperante es un sistema de interpretación de la realidad, que no solo describe, sino que orienta, señala e impone criterios para

valorar a unos y segregar a otros. Ese marco que establece la lógica de lo correcto, que marca los rasgos de identidad deseables, va moldeando identidades que al final producen individuos marcadamente idénticos. Eso mismo dificulta que el profesor pueda reconocer el rostro de cada alumno, y por lo mismo requiere que quien se desenvuelve en el mundo educativo, tenga una clara visión antropológica, que desde la finitud humana pueda reconocer las posibilidades de cada alumno para pensar, decir y hacer de acuerdo a decisiones propias y no impuestas. Así, al permitir que el alumno sea él mismo y no otro, estará sentando las bases para cuestionar la violencia (cultural, política, económica, física) que el sistema permite o promueve, mientras aparenta que todo sucede con normalidad. Reconociendo el rostro del otro, el profesor empieza a sentar las bases de la ciudadanía.

## 3. Doble riesgo: convertirse en víctima o en victimario

En nuestra memoria, "la violencia existe si y solo si, cuando toca al sujeto o a su familia. La existencia de violencia solamente se constata con la afectación directa" (Villa, 2015, 31). Si no hay ese encuentro directo, crudo y descarnado con la violencia, los hechos suelen provocar, en el mejor de los casos, un sentimentalismo que durará hasta que se presente otra noticia. Por lo mismo, el profesor debe permanecer atento a las condiciones del contexto que generan violencia y rodean la vida de cada estudiante para convertirlo potencialmente en víctima. Esos espacios de dolor, en los que el ciudadano vive como si no lo fuera, adquiriendo una identidad que lo estandariza con la mayoría, con prácticas de consumo, ritmos de vida y formas de pensar y entender la realidad adquiridas a pesar de sí mismo (Bárcena y Melich, 2003), deben ser conocidos por el profesor, para ayudar a que los alumnos encuentren, en medio de la incertidumbre, respuestas al menos provisionales, pero finalmente respuestas sobre cómo y por dónde humanizar su propia vida. Empezar por conocer ese contexto, permite dar consistencia al sentido ético de la educación, es decir, permite que el profesor asuma la responsabilidad que tiene frente al otro, recordando que el nexo entre ética y educación surge "porque la educación, en su sentido más radical, tiene como objetivo principal ayudar a las personas a crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes. Ese es su cometido, su tarea, su responsabilidad." (Romero y Pérez, 2012, 104).

La victimización del estudiante se inicia mucho antes de la violencia física, o incluso sin que ésta llegue a aparecer, en un proceso de aculturación, donde los rasgos identitarios que en principio debería adquirir por convencimiento, le son impuestos de manera sutil en una homogenización cultural y un ambiente de mercantilización de la vida que lo afectan y lo va moldeando, con flujos desequilibrados y asimétricos de mensajes propuestos por los grupos hegemónicos que asumen el poder cultural (Grubits y Vera, 2005). En un mundo cambiante, el estudiante es más invitado a dar respuestas inmediatas que no implican compromisos fuertes: distinguir la marca novedosa, reconocer el lugar de moda, disfrutar de un placer casi instantáneo; en cambio, es poco llamado a sumir compromisos sociales, a pensar en proyectos de largo plazo, a asumir algún tipo de responsabilidad por los otros. La formación adquiere así cada vez más un trasfondo

de consumo y menos de compromiso ciudadano. Y el profesor debe asumir que parte de su tarea es precisamente la de señalar aquello que en la sociedad le parece manipulación y camino para convertir a sus alumnos en víctimas.

El profesor que intenta educar en un ambiente de violencia, donde los alumnos son víctimas o conocen a otras víctimas en su entorno inmediato, corre el riesgo de, más que tener alumnado, tener ante sí lo que Bauman llama precariado (Bauman y Donskins, 2015, 128), es decir, un conjunto de personas, cada vez más creciente, que viven en una incertidumbre existencial. Pero además, existe el riesgo de no querer ver como víctimas, o víctimas potenciales, a los alumnos y a sí mismos, como si estuvieran vacunados para no caer en el engranaje de la violencia. Parafraseando a Muguerza (2003), el profesor no puede absolverse de seguir luchando por aproximarse a la utopía de la no violencia. La educación para formar ciudadanos, implica necesariamente hacerlo desde un contexto político, asumiendo que toda política realista está atenta a los procesos de dominación y al sufrimiento generado por ellos. Educar para la ciudadanía implicar reconocer "el dolor manifiesto o latente en la propia organización social" (Mardones, 2005, 164). Y en educación no existe una neutralidad moral, una asepsia ciudadana. El profesor -en realidad es lo mismo para cualquier persona adulta-, puede denunciar las condiciones de injusticia que le toca observar y señalar cómo sus alumnos viven atenazados por una moral generadora de víctimas, o puede fingir que no pasa nada y provocar una ceguera moral (Bauman y Donskins, 2015) en sus estudiantes. En este segundo caso, el profesor se convierte también victimario, en la medida que su omisión mantiene las condiciones para que en la sociedad siga desarrollando una lógica de la crueldad.

Huir de un problema parece ser una apuesta más segura que hacerle frente, pues esa actitud aleja del miedo, y el ser humano actual vive ese miedo, esa incertidumbre que se provoca al no tener un certeza real de cuáles pueden ser la consecuencias de actuar. Y la comodidad de ver por uno mismo es algo más tangible y manejable que arriesgarse por los otros. Cuando el profesor adopta la *desatención cortés* de la que habla Bauman, no se mantiene al margen. Su temor se traduce en maniatar más al alumno, en no darle otra oportunidad para que haga algo frente a la amenaza; es mover al alumno-víctima de las tinieblas hacia la oscuridad, y "en la oscuridad, todo puede suceder, pero no hay modo de saber que pasará a continuación. La oscuridad no es la causa del peligro, pero sí el hábitat natural de la incertidumbre y, por tanto, del miedo" (Bauman, 2013, 10). Y generar, o ser copartícipe de provocar el miedo en alguien, ya es convertirlo en víctima.

## 4. Formar ciudadanos que respondan del otro

Si educar para formar ciudadanos tiene alguna razón de ser, un camino para que los estudiantes dejen de ser víctimas, es, cuando menos, contribuir a quitarles el miedo a la época en que les ha tocado vivir. Bauman señala que vivir asustado se origina por tres factores: por ignorancia, por impotencia o por humillación (Bauman y Donskis, 2015). Así pues, el docente debe ser capaz de ofrecer un panorama en que el alumno entienda que su respuesta ante la vida no implica saberlo todo, pero que es posible enfrentar la incertidumbre. Más aun, el profesor debe ser un transgresor de la lógica imperante, lo

que implica no tener muchas seguridades ni avanzar en suelo firme (Melich, 2014), pero significa tener claro que la moral imperante no es una camino de humanización, y que reconocer el rostro del otro implicará siempre proponer respuestas que serán insuficientes, pero que, o surgen desde una ética asumida por el profesor, o serán respuestas que nunca habrán nacido y dejarán el vacío que queda cuando se pudo hacer más.

Desde la pedagogía de la alteridad, se entiende la educación como un acto ético implica asumir que cada momento histórico de una sociedad requiere formar ciudadanos que respondan a las condiciones y contradicciones que la moral imperante permite surgir. La respuesta ética del profesor, como formador de ciudadanos, implica no el ejercicio de su autonomía, sino responder a la demanda del otro, y esto se consigue no mediante la transmisión de conocimientos o enseñando procedimientos, sino con una realidad más profunda, cuando el profesor transmite "su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros" (Ortega y Romero, 2013, 75). Mostrar pistas para enfrentar el problema de vivir con los otros es el camino de la formación ciudadana, Y la respuesta, más que surgir de una lógica discursiva, brotará cuando el profesor recuerde y viva asumiendo que la educación es siempre una actividad novedosa, diferente a lo hecho el día anterior, porque hoy, los alumnos y sus circunstancias, son diferentes. Alumnos y profesores son proyectos siempre incompletos, finitos sin duda, pero abiertos a nuevas formas de asumir su humanidad.

## 5. Referencias

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Almanza, T. (2013). La memoria de la experiencia como respuesta ética ante las víctimas. En *Franciscanum*, LV (160), 17-50.

Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y Juicio*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. y Melich, J. (2003). La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima. En J. Mardones y R. Mate, *La ética ante las víctimas*, 195-218. Barcelona: Anthropos.

BaumaM[as a[un, n, Z. (2013). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. México: Paidós.

Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. México: Paidós.

Castro-Serrano, B. y Gutiérrez, C. (2017). Intervención social y alteridad: Una aproximación filosófica desde Lévinas. En *Andamios, Revista de Investigación Social*, 14(33), 217-239.

Derrida, J. (2009). ¿Cómo no temblar? En *Acción Poética*, 30(2), 19-34.

Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Madrid: Trotta.

Fuerte, M. (2016). *Geografía de la violencia en México. Un acercamiento a la reconfiguración territorial de la violencia generada por el crimen organizado*. México: CIDE.

Grubits, S. y Vera, J. (2005). Construcción de la identidad y la ciudadanía. En *Ra Ximhai, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 1(3), 471-488.

Human Rights Watch (2015). *Informe Mundial 2015: México*. Recuperado de https://www.hrw.org/es/world-report/2015/country-chapters/268132.

Instituto Nacional de Estadística, geografía e Informática (2017). *Mortalidad. Conjunto de datos: defunciones por homicidios*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=

Mardones, J. (2005). *Recuperar la justicia. Religión y política en una sociedad laica*. Santander: Sal Terrae.

Mardones, J. y Mate, R. (2003). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthoropos.

Melich, J.C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.

Meza, J. (2012). Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando. En *Actualidades pedagógicas*, 60, 215-235. doi: http://dx.doi.org/10.19052/ap.1761.

Muguerza, J. (2003). La no-violencia como utopía. En J. Mardones y R. Mate, *La ética ante las víctimas*, 11-25. Barcelona: Anthropos.

Ortega, P. y Romero, E. (2013). La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 63-77.

Romero, E. y Perez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. En *Bordón*, 64(4), 99-110.

Secretaría de Gobernación (2015). Menores Migrantes, *Resumen Estadístico Mensual*, febrero 2015. Unidad de Política Migratoria. Recuperado de http://segob.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/2473/2/images/menores%20migrantes%20resumen%20feb%202015%2014042015.pdf

Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2017). *Incidencia Delictiva.* Recuperado de http://secretariadoejecutivo.gob.mx/incidencia-delictiva/incidencia-delictiva-acumulado.php

Sicilia, J. (2016). *El deshabitado*. México: Grijalbo-Proceso.

Villa, J. (2015). Por los caminos de la memoria… La construcción social de la identidad de la víctima. En *Kavilando, Revista de Ciencias Sociales*, 8(1), 29-42.

Zamora, J. (2010). H. Arendt y Th.W. Adorno: Pensar frente a la barbarie. En *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXVI (742), 245-263. doi: 10.3989/arbor.2010.742n1105

# La capacidad de resiliencia como factor clave para la inclusión de la ciudadanía

Elisabet Montoro Fernández[a], Antonio R. Cárdenas Gutiérrez[a] [1]
[a]*Universidad de Sevilla, Facultad Ciencias de la Educación, C/Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, España*

**Resumen**

En la actualidad, los sistemas políticos democráticos están continuamente preocupados por las personas que se encuentran excluidas en cualquier ámbito de su vida, independientemente de los motivos que llevan a esa exclusión social. Estos mismos sistemas luchan y reivindican la máxima participación e integración de los ciudadanos en la vida social, política, económica y cultural. Paralelamente, la educación inclusiva se ha convertido en una tendencia emergente que ha movilizado a todos los países del mundo a favor de políticas no segregadoras, apostando así por la inclusión de todos los ciudadanos. De esta manera, debemos poner el foco de atención en la persona y establecer como finalidad su desarrollo personal y social. La verdadera inclusión es aquella que ofrece a toda esa oportunidad, es decir, la que contribuye realmente al máximo desarrollo de las capacidades de cada persona. En nuestro caso, la resiliencia, entendida como la capacidad que posibilita afrontar eventos traumáticos de tal forma que la persona resulta incluso fortalecida de ellos al superar un obstáculo o acomodarlo, se convertiría en una capacidad educable que garantizaría la inclusión de las personas, puesto que con ella podríamos hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir indemnes de ellas.

*Palabras clave:* educación inclusiva; resiliencia; capacidad; ciudadanía; igualdad.

**Abstract**

Nowadays, democratic political systems are continually concerned about people who are excluded in any sphere of their lives, regardless of the reasons that lead to such social exclusion. These systems fight and claim the maximum participation and integration of the citizens in the social, political, economic and cultural life. At the same time, inclusive education has become an emerging trend that has mobilized all the countries of the world in favor of non-segregating policies, supporting, then, the inclusion of all citizens. Thus, the people must become the focus of attention and their personal and social development must be established as the final purpose. Inclusion means offering everyone this opportunity; that is, to really contribute to the maximum development of each person's abilities. In this case, resilience, understood as the ability to face traumatic events in such a way that the person is even strengthened by overcoming an obstacle or accepting it, would become an educable capacity that would ensure the inclusion of people, since we would be able to face the adversities of life, overcome them and get out of them unharmed.

*Keywords:* inclusive education; resilience; ability; citizens; equality.

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: Elisabet.montoro@gmail.com

# 1. Introducción

En la actualidad, los sistemas políticos democráticos están continuamente preocupados por las personas que se encuentran excluidas en cualquier ámbito de su vida, independientemente de los motivos que llevan a esa exclusión social. Estos mismos sistemas luchan y reivindican la máxima participación e integración de los ciudadanos en la vida social, política, económica y cultural.

Paralelamente, la educación inclusiva se ha convertido en una tendencia emergente que ha movilizado a todos los países del mundo en favor de políticas no segregadoras, apostando así por la inclusión de todos los ciudadanos. Esto implica ir más allá del marco educativo, puesto que se relaciona con el concepto de inclusión social, refiriéndose a las situaciones de desigualdad en la que se encuentran muchas personas. La educación inclusiva defiende los derechos civiles y políticos de todos los ciudadanos, así como la igualdad de oportunidades y su participación activa en la sociedad.

Como resultado de los numerosos avances que se han ido originando en los últimos años en el campo de la inclusión, muchos organismos internacionales reconocen positivamente la educación inclusiva (CEPAL, OIT, UNICEF, etc.), además de los gobiernos de diversos países, centros profesionales de la educación y ámbitos sociales (Pérez Gargallo, Burguet y López, 2015). Así, se ha ido generando una concienciación social acerca de los derechos de los individuos y, sobre todo, de las personas discapacitadas. No es de extrañar que se haya asumido mayor compromiso político, creando planes de actuación, promoviendo leyes y acuerdos entre países para fomentar la inclusión de todas las personas (dos ejemplos claves de esto sería la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad y la creación del "Índice para la inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas").

# 2. Educación Inclusiva

La educación inclusiva tiene como filosofía reconocer el derecho que tienen todas las personas para sentirse miembros de una comunidad, independientemente de su ideología, etnia, sexo, cultura o circunstancias personales como la discapacidad (Muñoz, 2016).

De esta manera, tiene como objetivo la construcción de entornos inclusivos en los que se tengan en cuenta la diversidad individual, social y cultural, atendiendo a las necesidades específicas que presente cada persona (Escudero, 2012). Esto implica poder acceder a una educación de calidad. Bajo esta premisa, el proceso de inclusión de cada persona no termina hasta que tenga desarrollada las aptitudes necesarias para vivir y participar activamente en la sociedad (Arnaiz, 2012).

La escuela inclusiva apuesta por todos los estudiantes, considerándolos capaces de aprender y animando a satisfacer cualquier tipo de diversidad. De esta manera, la inclusión se centra en apoyar las cualidades y necesidades de cada persona, intentando conseguir que se sientan seguros y exitosos. Además, tiene como creencia que cada estudiante puede aprender si el entorno es adecuado y favorece el desarrollo de sus capacidades, por lo que basan el currículum en actividades significativas para su aprendizaje.

Al hilo de este pensamiento, autores como Stainback y Stainback (1992) definen la escuela inclusiva como un espacio donde todos los estudiantes son formados bajo un único sistema educativo, valiéndose de programas de educación centrado en sus capacidades y necesidades.

No obstante, la escuela inclusiva debe ir más allá de todo esto y convertirse en ese lugar en el que todos se sientan aceptados y apoyados por toda la comunidad educativa y puedan, así, desarrollar el sentido de pertenencia.

## 3. Educación Inclusiva y Enfoque de Capacidades

La finalidad de la educación inclusiva va más allá de la escuela, constituye un comportamiento y una forma de comprender la vida, basándose en el principio de que todas las personas tienen los mismos derechos e igualdad de oportunidades de aprendizaje (Córdoba, 2003).

No obstante, en la sociedad existen diferentes categorías de grupos vulnerables y marginados, como son: niñas y mujeres, minorías lingüísticas, minorías étnicas, pobres, discapacitados, personas con VIH, enfermos mentales, etc. Cabe mencionar también al grupo de jóvenes que constituyen el llamado "fracaso escolar", es decir, estudiantes que por algún motivo no han cumplido las expectativas curriculares del sistema educativo o tienen un rendimiento académico demasiado bajo y, en consecuencia, no tienen la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial (Santos y Tardio, 2014).

Podemos decir que todos estos grupos se encuentran más que cualquier otro en situaciones de riesgo y exclusión social, haciéndose inminente la necesidad de atenderlos y luchar por su inclusión. Sin embargo, no sólo debemos tener en cuenta a todos estos grupos, sino que debemos tener presente que cualquier persona podría tornarse vulnerable en algún momento de su vida (Del Pino et al., 2011).

En base a lo anterior, la educación constituiría un elemento clave para superar la exclusión social, pero debemos ser conscientes de que no es capaz de compensar las desigualdades sociales ni eliminar la discriminación por sí sola, sino que necesita de la ayuda de políticas económicas y sociales que favorezcan la inclusión (Blanco, 2006).

Por todo ello, si pretendemos abogar por una educación inclusiva, debemos poner el foco de atención en la persona y establecer como finalidad su desarrollo personal y social. Esto quiere decir que cada persona debe tener posibilidades de integración en el medio y la oportunidad de aumentar sus opciones reales de elección (Bernal y Donoso, 2015). Todo esto se enmarca en el enfoque del desarrollo humano, de la capacidad o de las capacidades, que insiste fundamentalmente en instaurar un umbral mínimo de desarrollo (Nussbaum, 2012).

De esta manera, la verdadera inclusión es aquella que ofrece a toda esa oportunidad, es decir, la que contribuye realmente al máximo desarrollo de las capacidades de cada persona (Bernal y Donoso, 2015).

En nuestro caso, la resiliencia, entendida como la capacidad que posibilita afrontar eventos traumáticos de tal forma que la persona resulta incluso fortalecida de ellos al superar un obstáculo o acomodarlo (Grotberg, 2008), se convertiría en una capacidad educable que garantizaría la inclusión de las personas, puesto que con ella podríamos hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir indemnes de ellas (Romero y Abril, 2015). Con esta capacidad, mayores probabilidades de éxito tendrán los alumnos en sus vidas.

En definitiva, la educación podría contribuir a la construcción de la resiliencia de niños y adolescentes para que éstos puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable posible (Melillo, 2004).

## 4. Resiliencia

En los últimos años ha habido un cambio en la manera de considerar las experiencias del individuo. Hasta hace relativamente poco tiempo, la mayoría de los estudios científicos han centrado su atención en el déficit, es decir, en los efectos negativos y patológicos del trauma y el sufrimiento de las personas. Este tipo de paradigma ayudaba a consolidar lo que podemos considerar una "cultura de la victomología", basada en una visión pesimista y fatalista del individuo.

No obstante, poco a poco fueron apareciendo investigaciones que focalizaban su interés en demostrar que no todos los seres humanos que han vivido situaciones adversas o de riesgo, se dejaban vencer por ellas, sino que, por el contrario, luchaban y conseguían rehacer sus vidas con éxito (Muñoz, 2016). De esta manera, mostraban un gran desarrollo de la capacidad de superación o, dicho de otro modo, de la capacidad de resiliencia.

Este nuevo paradigma centrado en desarrollar y potenciar la capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida, aporta nuevos desafíos a la educación y, más concretamente, a la educación inclusiva, puesto que coinciden en muchos de sus planteamientos.

Hablar sobre resiliencia no se refiere sólo a trabajar acerca de los factores de riesgo que pueden poner en peligro a las personas, también ahondar en sus capacidades para afrontar las dificultades, poniendo en juego sus aptitudes (Osborn, 1990).

Desde el enfoque de la resiliencia, se plantea la idea positiva de que un individuo es totalmente capaz de valorar, crear y dar sentido a la vida, realizando nuevas significaciones acordes a los acontecimientos de su existencia. De este modo, el sujeto ya no es una víctima pasiva de su entorno o circunstancias, sino que se convierte en una persona activa de todo lo acontecido en su vida académica, personal y social. No se resigna ni se conforma, cree e impulsa el cambio, es capaz de ser crítico consigo mismo y sus circunstancias, apropiarse de los valores y los significados de su cultura que se aproximen a su realización personal (Muñoz, 2016). No consiste únicamente en resistir, sino que también permite la reconstrucción. Este concepto se aproxima a un modelo pedagógico proactivo centrado en el bienestar, que requiere otra forma de mirar la realidad, contemplando los problemas de manera constructiva, para usar mejor las estrategias de intervención (Wolin, 1995). Así pues, la resiliencia se constituiría como resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno.

En base a todo lo anterior, podemos decir que la resiliencia se concibe como la "capacidad que tiene una persona de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito a las adversidades de la vida, desarrollando al máximo su competencia social, académica y vocacional". (Rirkin y Hoopman, 1991).

La resiliencia está cada vez más presente en nuestra sociedad, convirtiéndose en un fenómeno recurrente, sobre todo en contextos interculturales. Y es que, en pocos años, ha habido un aumento de población que cruza las fronteras de nuestro país intentando encontrar una mejor forma de vida. Son muchas las personas que huyen de su país de origen, donde viven y padecen situaciones deplorables y tienen que luchar diariamente por la supervivencia de sí mismos y de sus familiares, con el único propósito de tener una vida más digna y feliz (Marina y Válgoma, 2005). En estos escenarios de diversidad y pluralidad, la resiliencia tiene un papel fundamental.

## 5. Características o rasgos de las personas resilientes

Las personas resilientes serían aquellas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones límite o de alto riesgo, consiguen salir indemnes, desarrollándose psicológicamente de forma adecuada. Así, logran rehacer sus vidas con éxito, estableciendo en ellos la autorregulación (Trujillo, 2012).

Tras la revisión de las distintas definiciones y los supuestos de diversos autores, podemos establecer algunos rasgos que tienen en común en sus conceptos (Saavedra, Castro y Inostroza, 2012):

- Todas las definiciones están conformes en que la resiliencia es una capacidad humana.
- En todas las definiciones se hace referencia a la idea de estrés, dificultad, adversidad o contexto negativo.
- Se obtiene como resultado una adaptación positiva.

Autores como Melillo (2004), Tierno (2009) y Forés y Gagné (2012), plantean los siguientes fundamentos que sustentan o apoyan la personalidad resiliente (capacidad para superar cualquier evento traumático):

- Contar con el apoyo de personas que puedan cubrir y atender las necesidades afectivas de la persona. La posibilidad para desarrollar nuestras interacciones y nuestra comunicación afectiva, constituyen un pilar básico para la resiliencia. Cuando la persona sufre una adversidad, del tipo que sea, recurre normalmente a los lazos afectivos para no hundirse emocionalmente. En conclusión, es vital sentirse querido y querer a otras personas.
- Tener una autoestima alta y saludable a través de la valoración que hacen los demás (familia, amigos, compañeros de trabajo, etc.), así como el reconocimiento de las habilidades y capacidades. Las redes de apoyo cobran una gran importancia.

- Trabajar y potenciar las habilidades sociales, entre las que destacan: identificación, regulación y gestión de emociones, ser consecuente, tener capacidad de análisis y ser resolutivo a la hora de enfrentar cualquier tipo de conflicto, etc.
- Tener experiencias positivas sobre nuestra manera de actuar. Esto significa que tenemos que recordarnos y sentirnos competentes, eficaces y capaces de llevar a cabo cualquier propósito que nos planteemos con éxito. Tener iniciativa y creatividad. Además, debemos pensar que poseemos recursos para actuar y que sabemos utilizarlos de la manera correcta.
- Conservar una actitud optimista y positiva de los acontecimientos o experiencias que se vivan. Esto hace que se active la imaginación para encontrar soluciones a los problemas y contribuye a tener buena autoestima. El individuo debe tener conocimientos para poder identificar los pensamientos negativos y reducirlos a la mínima expresión, cambiándolos por otros pensamientos que generen energía, actividad y valor. En este sentido, la confianza se constituiría como una pieza clave para la acción.
- Por último, y de vital importancia, el individuo debe tener claro cuál es el sentido de su vida y tener motivos personales para luchar diariamente contra la adversidad.

Estos serían lo que conocemos como "factores protectores" del ser humano. Actúan contra las situaciones adversas y se pueden desarrollar desde la infancia. Los factores protectores son necesarios para poder construir o reconstruir la capacidad de resiliencia en las personas.

En base a lo anterior, la educación y la labor de los educadores consistiría en descubrir y desarrollar las cualidades y las capacidades de los estudiantes (en este caso, la capacidad de resiliencia) con la finalidad de potenciarlas lo máximo posible. De este modo, la resiliencia se convertiría en un nuevo espacio en la formación de los ciudadanos, con la finalidad de construir una sociedad más justa, libre, solidaria y comprometida, que defienda los derechos de los individuos y se adapte a las necesidades de los mismos, ofreciéndoles oportunidades reales de aprendizaje.

## 6. Referencias Bibliográficas

Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI, 30*(1), 25-44.

Bernal, A. & Donoso, M. (2015). El enfoque de las capacidades como marco para la realización de la educación inclusiva. *SITE 2015: Educación, Desarrollo y Cohesión Social*. Recuperado el 12/07/2017 en http://redsite.es/cuenca2015/docs/ponencias/SITE%202015%20-%20Ponencia%203.pdf

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, 4*(3), 1-15.

Córdoba, M. (2003). La atención a las dificultades de aprendizaje desde un marco inclusivo. En Bermejo, B. y Reig, C. (Dirs.). *Las dificultades de aprendizaje en Primaria y Secundaria*. Sevilla: UGT de Andalucía y Grupo de Investigación Didáctica (GID).

Del Pino, M., Bustamante, H., Ojeda, S., Fernández, D., Romano, C., & Romano, C. (2014). Vulnerabilidad adolescente: factores que favorecen la resiliencia en los jóvenes de la localidad. *Informes Científicos-Técnicos UNPA, 3*(3), 62-80.

Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 2(*30), 109-128.

Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.

Grotberg, E. (2008). *Resilience for Today, Gaining strength from adversity*. Westport, Estados Unidos: Praeger.

Marina, J.J. y De la Válgoma, M. (2005). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Compactos Anagrama.

Melillo, A. (2004). *Proyecto de construcción de resiliencia en las escuelas medias*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Melillo, A. (2004). Resiliencia. Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. *Psicoanálisis: ayer y hoy.* Revista digital en http://www. elpsicoanalisis.org.ar/old/impnumero1/resiliencia1-doc.htm Recuperado el 10/08/2017.

Muñoz, V. (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9*(1), 79.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Osborn, A.F. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development Care, 62*, 23-47.

Pérez, C. (coord.), Gargallo, B., Burguet, M. & López, I. (2015). Educación inclusiva y solidaridad ciudadana. *SITE 2015: Educación, Desarrollo y Cohesión Social.* Recuperado el 12/07/2017 en http://redsite.es/cuenca2015/docs/ponencias/SITE%202015%20-%20Ponencia%203.pdf.

Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, Estados Unidos: Minneapolis Public Schools.

Romero, A. & Abril, P. (2015). Factores de resiliencia en jóvenes de familias violentas: el papel de la escuela en el fomento de las trayectorias resilientes, *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (28), 106-125.

Saavedra, E., Castro, A. & Inostroza, A. (2012). Niveles de resiliencia en adultos diagnosticados con y sin depresión. *Revista Pequén, 2*(1), 161-184.

Santos, G. & Tardio, J. (2014). Causas que influyen en el Fracaso Escolar. *Participación ciudadana y desarrollo local,* 151-156. ISBN 978-476-5237-05-5.

Stainback, S. & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Tierno, B. (2009). *Poderosa Mente*. Madrid: Planeta.

Trujillo, S. (2012). Orientación temporal de la personalidad y resiliencia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 5*(1), 37-44.

Wolin, S. (1995). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Pedriatric Clinic of American, 42*(2), 415-429.

# Construcción de la ciudadanía y adolescentes en riesgo de exclusión

María López-Dóriga de Dalmau[a], Xus Martín García[b,1]
[a] *Calle Aribau, 256 3º 1a, 08006, Barcelona.*
[b] *Calle Bailén, 92, 7º 3a, esc. Izq. 08009, Barcelona.*

**Resumen**

El elevado número de adolescentes que en nuestro país sufren problemas de fracaso, absentismo o abandono escolar prematuro, pone de manifiesto la incapacidad del sistema para dar respuesta a las necesidades formativas del conjunto de la población. Una aproximación a la realidad permite detectar otras problemáticas de carácter social, que sitúa a estos adolescentes en riesgo de exclusión social. La comunicación que se presenta sistematiza una propuesta educativa para conectar a los adolescentes en situaciones de alta vulnerabilidad con su proyecto de vida y con la comunidad. Mediante una investigación de corte etnográfico se han podido recoger evidencias sobre recursos eficaces en la intervención con este sector de la población. Se ha hecho trabajo de campo durante un año y medio en tres recursos socioeducativos que atienden a adolescentes que, debido a su conducta disruptiva y su bajo nivel académico, finalizan la escolaridad obligatoria fuera de las aulas ordinarias. A partir de los datos obtenidos de diferentes fuentes de información y de la triangulación de los mismos, se ha elaborado una propuesta sobre tipología de prácticas educativas encaminadas a responsabilizar a los jóvenes de su futuro y a prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía activa.

*Palabras clave:* adolescentes en riesgo; buenas prácticas; fracaso escolar; inclusión social; construcción ciudadanía.

**Abstract**

The high number of adolescents in our country who suffer problems of failure, absenteeism or early school leaving, shows the inability of the system to respond to the training needs of the population as a whole. An approach to reality allows us to detect other problems of a social nature, which places these adolescents at risk of social exclusion. The communication that is presented systematizes an educational proposal to connect the adolescents in situations of high vulnerability with their project of life and with the community. Through an ethnographic research, it has been possible to collect evidence on effective resources in the intervention with this sector of the population. Fieldwork has been done for a year and a half in three socio-educational resources that

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: marialopezdoriga@gmail.com

serve adolescents who, due to their disruptive behavior and low academic level, complete compulsory schooling outside of ordinary classrooms. Based on the data obtained from different sources of information and their triangulation, a proposal has been made on the typology of educational practices aimed at making young people responsible for their future and preparing them for the exercise of active citizenship.

*Keywords:* adolescents at risk; good practices; school failure; social inclusion; citizenship construction.

# 1. Introducción

Un número notable de adolescentes se ve envuelto en problemas de fracaso, absentismo o abandono escolar. Se trata de jóvenes que si ya han acumulado episodios de desencuentro a lo largo de su escolarización, al llegar a la adolescencia no encajan la idea de seguir estudiando hasta los dieciséis años y siguen itinerarios abocados al fracaso. No ir a clase, interrumpir constantemente el ritmo en las aulas, transgredir las normas o mostrar pasividad ante las propuestas de los docentes son algunas de las formas con las que el colectivo manifiesta su desafección respecto a la institución escolar.

La realidad de jóvenes que dicen *no* a la escuela y muestran conductas antisociales a nivel institucional se ha vuelto un tema especialmente inquietante en sociedades democráticas en las cuales una escolarización única y comprensiva constituye uno de sus pilares básicos para garantizar la igualdad de oportunidades. Y más, si tenemos en cuenta la alta correlación que existe entre fracaso escolar y los sectores económica, social y culturalmente más empobrecidos. Por eso, el abandono prematuro y el fracaso escolar se encuentran dentro de los temas de preocupación en las agendas europeas que trabajan para que el ideal de una educación para todos se haga posible (Escudero, 2015; European Comission, 2013).

La problemática de desencaje entre un grupo de la población y el instituto explota de manera evidente y cuotidiana en las mismas aulas. Los profesionales del sistema educativo se muestran preocupados ante una población que no responde a las metodologías de aprendizaje ni a los planteamientos generales que se proponen desde el sistema educativo. Los profesores viven una sensación de desamparo en el momento de dar respuesta adecuada y de calidad para estos jóvenes. Y, aunque se han desarrollado programas de atención a la diversidad y han establecido algunos principios para inspirar una educación más inclusiva se hace evidente una falta de sistematización en relación a actividades, prácticas y recursos educativos concretos con los que dar respuesta a esta población. Ante esta realidad se han consolidado entidades socioeducativas que se han especializado en atender a esta población. Pero también ellas perciben una deficiencia en la investigación y la existencia de recursos para dotar de sentido y consensuar buenas prácticas para adolescentes a los que no les ha ido bien en la institución escolar.

Partiendo de este reto, la investigación que presentamos se propone estudiar buenas prácticas para adolescentes vulnerables. Quiere resultar una aportación útil para trabajar con jóvenes a los que la escuela no ha sabido dar respuesta. La idea es identificar, descri-

bir y analizar prácticas que consiguen un cambio sustantivo en adolescentes que están rebotados y desmotivados con el aprendizaje y con la vida en general. Ver qué tipo de intervenciones consiguen reinvertir itinerarios de fracaso y abrir nuevas posibilidades a jóvenes desarraigados. La investigación busca proponer un sistema de prácticas ordenado según la finalidad que persigue que pueda ayudar a plantear una educación para adolescentes en riesgo.

## 2. Metodología de la investigación

Para dar respuesta a los interrogantes de la investigación se ha optado por una metodología cualitativa, concretamente, por un encuadre etnográfico. Queríamos acercarnos a centros educativos que trabajan con esta población y que habían tenido éxito en el diseño y la puesta en marcha de una intervención adaptada a las necesidades de estos adolescentes para estudiarla y sistematizarla (Taylor, 1986).

Nuestra idea era inserirnos en centros educativos que, ante estos adolescentes rebotados, habían diseñado prácticas e intervenciones ingeniosas que los habían ayudado a dar un cambio de rumbo en sus itinerarios de fracaso educativo y social. Se pretendía describir y analizar actividades, maneras de hacer y de educar que conseguían conectar con los adolescentes, predisponerles positivamente hacia el aprendizaje y proyectarles hacia un futuro esperanzador (Puig, 2003).

Las Unidades de Escolarización Compartida (UEC) resultaban un escenario idóneo para observar este tipo de intervención. Las UEC es el nombre que reciben los recursos socioeducativos en la comunidad autónoma catalana que atienden a los adolescentes entre catorce y dieciséis años que han sido expulsados de los institutos pero que aún están en edad de escolarización obligatoria. Seleccionamos tres Unidades que nos ofrecieran evidencias de calidad. Se escogieron en base a referencias que nos habían dado terceras personas y a reconocimientos que habían recibido de la comunidad educativa o científica; también atendiendo a un criterio de diversidad entre ellas.

Durante un año y medio hicimos observación participante en tres UEC. La UEC Esclat, situada en el barrio de Bellvitge del municipio de Hospitalet de Llobregat; la UEC CruÏlla del barrio de Ciutat Meridiana de la ciudad de Barcelona y la UEC Cancuní, situada en un municipio rural, cerca de la ciudad de Girona.

Durante el transcurso del trabajo de campo realizamos periódicamente diarios donde registrábamos con detalle tota la información relativa a escenarios físicos, diálogos entre iguales, acciones que realizaban los jóvenes que, más tarde, nos ayudaría a describir y analizar la globalidad y complejidad de cada práctica educativa.

Esta información fue triangulada con entrevistas a educadores y miembros del equipo directivo de las entidades y con la documentación de los centros. Estos procesos de recogida y contratación de datos nos permitieron clasificar las prácticas que habíamos observado y descrito en relación a las finalidades que perseguían, desarrollando un cuerpo de sistema de prácticas para educar a jóvenes vulnerables.

## 3. Adolescentes vulnerables

Cuando hablamos de adolescentes vulnerables o en riesgo de exclusión social hacemos referencia a jóvenes que, más allá de fracasar en la escuela, han vivido ciertas condiciones y casuísticas que los ha hecho más débiles. Chicos y chicas que han tenido menos posibilidades de desarrollar sus capacidades, que se han encontrado en situaciones de demasiada inestabilidad para gozar de un crecimiento normalizado, que han tenido menos oportunidades para participar como ciudadanos activos, para decidir sus vidas y para acceder a todas las posibilidades de la sociedad (Ballester y Caride, 2015; Bonal y Tarabini, 2010).

Y, por tanto, es fácil deducir, que lo que comparten estos alumnos no son dificultades cognitivas ni de aprendizaje, si no historias de vida más duras y hostiles que el resto de los jóvenes. Y, sobre todo, que han contado con menos herramientas, soporte, recursos y compañía para hacer frente a las adversidades con las que se han encontrado. Algunos de ellos han vivido situaciones de separación respecto a la familia, de migración forzada, de embarazos en la adolescencia o de ingresos en la prisión por parte de personas cercanas a ellos. Jóvenes pertenecientes a núcleos marginales, hijos de padres y madres que han tenido que trabajar duro y que en ocasiones se han tenido que servir de actividades económicas marginales para ganarse la vida. En definitiva, adolescentes que viven en situaciones de exclusión social (Calderon, 2014).

Todas estas casuísticas les han situado en una condición de fragilidad. Y, pese a que cada uno es único y singular es fácil detectar una constante en todos ellos. Se trata de chicos y chicos que no han optado a construir su proyecto vital. Se han ido desencantando de las relaciones, de los proyectos comunitarios, del vecindario y de la formación, a veces porque nunca se han sentido realmente parte de ellos. En definitiva, hablamos de jóvenes que han vivido un proceso de desarraigo y desconexión que ponen en peligro, no solo una escolarización exitosa si no su integridad vital (Christenson et al. 2012; Martín, 2008).

## 4. Propuesta de prácticas educativas

Fruto del trabajo de campo realizado se ha obtenido un sistema de prácticas para adolescentes vulnerables que pretende reconectar estos jóvenes con sus vidas. En concreto, la propuesta se vertebra sobre seis finalidades que, cualquier entidad que trabaje con esta población debe plantearse: conectarse con uno mismo; establecer relaciones afectivas con los demás; pertenecer a un colectivo; vincularse a la comunidad; reconciliarse a la cultura y proyectarse al mundo laboral.

A continuación, explicamos brevemente cada una de estas finalidades y enumeramos algunas concreciones de prácticas y actividades pedagógicas que aterrizan los horizontes presentados. Al final del apartado se ofrece un cuadro (tabla1) en el cual se sintetiza la propuesta de finalidades y también las tipologías de prácticas que se han establecido para cada finalidad.

### *4.1. Conectarse con uno mismo*

Ante una tendencia a un comportamiento muy impulsivo, la absolutización que hacen éstos chicos y chicas del momento en que se encuentran- olvidando el largo plazo- y la poca atención que prestan a lo que pasa en su interior, hacen falta prácticas educativas que ayuden a estos jóvenes a pensarse y reflexionar sobre sí. Es necesario generar espacios donde los adolescentes aprendan a conocer, conectar y expresar sus sentimientos, deseos y emociones; para que puedan revisar acontecimientos vitales importantes; para proyectar metas y objetivos a largo plazo y para que sean capaces de regular sus tendencias más impulsivas y puedan incorporar procesos de reflexión y racionalidad en sus acciones. Acompañar a los adolescentes a que se conecten a sí mismos no es otra cosa que ayudarles a tomar conciencia sobre ellos. Se trata de un proceso que no siempre es dulce ya que implica afrontar experiencias vitales duras. No obstante, es un proceso pedagógico clave para que los jóvenes puedan conformar su propia identidad y hacerse con un concepto propio de lo que son, trascendiendo las imágenes que otros han depositado en ellos. Estas prácticas buscan darles la oportunidad de mirar más allá de las expectativas que tanto la sociedad como ellos mismos han puesto para sus vidas y que suelen poner un techo muy bajo a sus posibilidades vitales. En definitiva, se trata de acompañarles a que se redescubran, a hacerles conocedores de lo que son y lo que quieren y a que tomen el timón de sus vidas (Valverde, 1988).

Escribir sobre experiencias vitales importantes; tener momentos para relajar el cuerpo y expresar como están, servirse de lenguajes artísticos para comunicar sus sentimientos o establecer objetivos realistas sobre aspectos de su comportamiento que les gustaría mejorar son algunas concreciones de las formas que pueden tomar estas prácticas.

### *4.2. Establecer relaciones afectivas con los demás*

En relación a la actitud defensiva y desconfiada que los jóvenes adoptan cuando se trata de crear vinculaciones afectivas con los demás, los equipos educativos deben preocuparse por diseñar prácticas que ayuden a los jóvenes a recuperar la confianza en los vínculos personales y a disfrutar de las gratificaciones que se obtienen de las implicaciones interpersonales. Se trata de conseguir que los adolescentes se sientan a gusto en la relación con los otros, intensifiquen sus vínculos de amistad, se muestren auténticos y espontáneos liberándose de sus puestos duros, y se sientan valorados y reconocidos de manera singular y personalizada. La idea es que los adolescentes puedan verse interpelados de tú a tú y acogidos en una red de relaciones que les compromete y les conecta a algo importante de la persona humana: la capacidad de querer y saberse querido por el otro. Un reto, realmente ambicioso para jóvenes que han tenido experiencias de desencuentro en anteriores relaciones. No obstante, un reto al que no podemos renunciar, no sólo por el bienestar y la dignidad que otorga el hecho de saberse singularizado, reconocido y acogido personalmente, sino porque hemos visto que, si no se da esta experiencia será difícil que puedan producirse aprendizajes de otra naturaleza (Calderon, 2014).

Para esta finalidad, el reto de la entidad consiste en generar redes de seguridad e intercambio interpersonal que pueden concretarse en prácticas de acogida, momentos de juegos, actividades lúdicas o acompañamiento personalizado por parte de los profesionales. Se trata de temporizar espacios que tengan como objetivo prioritario que los jóvenes se encuentren entre ellos y con los educadores.

### *4.3. Pertenecer a un colectivo*

Ante el desarraigo social de estos adolescentes, que la mayoría de veces basan sus relaciones en núcleos marginales, las prácticas de pertenencia a un colectivo buscan implicar a los jóvenes en proyectos grupales donde los iguales sean una fuente de estimulación y crecimiento mutuo. Se trata de prácticas que buscan que los adolescentes vivan la experiencia de compartir y comprometerse con espacios, normativas, tradiciones y festividades conjuntas que les invitan a colaborar y responsabilizarse de algo más grande que ellos mismos y, por lo tanto, a trascender las visiones egocentristas e individualistas que han ido entrenando a lo largo de su vida. A su vez, la experiencia del grupo también ofrece a los chicos una seguridad y un amparo con el que no siempre han contado, les ofrece la confianza que el grupo les sostiene siempre que lo necesiten. Y, por lo tanto, ayuda a los jóvenes a descubrir la fortaleza que tienen cuando consideran no sólo sus intereses sino también los de sus compañeros y los del grupo. Cuando se ha conseguido desarrollar un sentimiento de pertenencia con el colectivo, estas prácticas pueden lograr resultados extraordinarios en la implicación que los jóvenes adquieren para velar por la normativa del centro y colaborar con las limitaciones y dificultades que tienen sus compañeros. Se trata de logros especialmente significativos para una población conocida por plantar cara a la norma e ir a la suya (Makarenko, 1935).

Las prácticas de asambleas, donde los jóvenes deciden, pactan y toman decisiones conjuntas; las actividades donde los chicos y chicas tienen un alto protagonismo para regular la normativa del centro, las festividades celebradas conjuntamente, los proyectos de investigación cooperativa o las actividades donde, de manera explícita, se pone a los chicos en el rol de ser ayudantes de un compañero son claros ejemplos de prácticas de pertenencia a un colectivo.

### *4.4. Vincularse con la comunidad*

Vincularse a la comunidad se vuelve un horizonte esencial para reconocer la dimensión ciudadana de jóvenes que normalmente están excluidos de la actividad social y comunitaria del barrio más allá de su pequeño núcleo de convivencia. La idea es que los adolescentes se descubran en una dimensión política y ciudadana, que les implica, les responsabiliza y les hace participes de lo que pasa en su barrio y su ciudad. También que se conecten con una parte de sí mismos que no siempre han tenido la oportunidad de conocer: la capacidad para ayudar y mejorar la vida de otras personas de manera gratuita implicándose en retos del barrio. La puesta en marcha de estas prácticas ayuda

a que los jóvenes regeneren unos lazos que a veces han estado rotos, a que el barrio les desestigmatice, a abrirles las puertas a la participación en acontecimientos y actividades de su localidad, a que aprecien y cuiden el entorno y a que se sientan responsables de la ciudad donde viven, y no sólo de sus núcleos más cercanos. Hablamos de un tipo de actividades especialmente relevantes para adolescentes que se encuentran en el lindar de la exclusión social. Todo lo que tenga que ver con generar vínculos con su entorno les enriquece y les ayuda a una integración comunitaria y, por tanto, les protege de la situación de marginación a la que están abocados (Martín, 2014).

Las prácticas de vinculación con la comunidad incluyen actividades con diferentes niveles de participación por parte de los jóvenes: asistir a una fiesta local, conocer entidades de la zona, participar en un equipo deportivo del barrio o implicarse en la resolución de alguna necesidad o reto del territorio son ejemplos de maneras mediante las cuales los jóvenes se vinculan a la comunidad.

### *4.5. Reconciliarse con la cultura*

Se trata de una finalidad clave para jóvenes que se han ido alejando de las ganas y el interés por el saber; jóvenes cuyas pocas habilidades en el ámbito de la lengua, el cálculo, la lógica y acontecimientos del mundo los aísla y los vuelve muy vulnerables a los prejudicios y a la manipulación por parte de terceros y les limita sus posibilidades de relacionarse y comprender globalmente el mundo. Reconciliarse con la cultura implica despertar el interés por aquello que los adolescentes creen que no va con ellos, estimular sus capacidades intelectuales y cognitivas, hacerles desarrollar aquellos talentos y habilidades que poseen y darles las herramientas para desenvolverse en la sociedad de la información. Se trata de ponerlos en situaciones en las que ejerciten la mente, aprendan a resolver situaciones problemáticas, adquieran una mayor riqueza lingüística y comprendan los principios y leyes por los que se rige la naturaleza y la sociedad. Unos mínimos conocimientos en las áreas de lingüística, matemáticas y cultura se tornan imprescindibles para desarrollarse con seguridad y en igualdad de condiciones con el resto de la ciudadanía en situaciones sociales y cuotidianas que implican comunicarse, defender ideas, hacer valoraciones o calcular costes. Sin embargo, por encima de todo, reconciliarse con la cultura les dota de un elemento realmente empoderador: les despierta las ganas y el gusto por seguir aprendiendo y les ayuda a contemplar la cultura como algo que les hace crecer y disfrutar más de las riquezas de su entorno (Wills, 1988).

Las concreciones de prácticas educativas que trabajan para reconciliar a estos adolescentes con la cultura deben romper con las formas convencionales que causan aversión a los chicos y basarse en estrategias creativas, que trabajen contenidos significativos para los chicos y que les sitúen en un rol activo: escribir un relato a propósito de una fotografía de ellos mismos, trabajar a partir de canciones, hablar sobre un tema que les interesa o proporcionarles materiales físicos con los que resolver un problema matemático son ejemplos de propuestas que pueden enganchar a estos adolescentes.

### *4.6 Proyectarse al mundo laboral*

Es una finalidad imprescindible para acompañar a estos jóvenes en la transición a una vida autónoma y adulta; para despertar ilusiones y proyectos en los que depositar expectativas de futuro; retos que doten de sentido la formación y los esfuerzos que deben hacer los adolescentes; para hacerlos competentes en oficios que les puedan abrir puertas cuando salgan del recurso educativo; para que adquieran hábitos de trabajo i para ayudarles a plantearse un itinerario laboral de futuro. En definitiva, se trata de prácticas que preparan la salida de la entidad de estos chicos y chicas hacia un nuevo momento vital que encararan de muy jóvenes y con una formación y recursos muy limitados. Las prácticas de proyección al mundo laboral buscan poner a estos adolescentes en situaciones de exigencia laboral, exponerlos a escenarios de más autonomía, hacerlos productivos y trabajadores y prepararlos para que puedan acceder a nuevos circuitos formativos o al mundo laboral. Se trata de experiencias que, de alguna manera, fuerzan que los chicos y chicas miren hacia el futuro y empiecen a plantearse qué harán cuando termine su trayectoria en la entidad acompaños por sus educadores. Las consideramos como un tipo de experiencias muy relevante para evitar que los chicos lleguen al final de su recorrido en la entidad educativa con una sensación de pérdida y desamparo que les impida continuar sus itinerarios (Parrilla, 2008).

Las concreciones de esta práctica pueden ser variadas, las hay que consisten en la formación de talleres profesionalizadores, las que se basan en talleres que no buscan tanto una formación especializada como la adquisición de hábitos de autonomía, las que buscan que los chicos prueben el máximo de ámbitos de ocupación posibles y las que se desarrollan en contextos laborales reales.

**Tabla 1. Sistema de prácticas para adolescentes vulnerables**

| **Conectarse con uno mismo** | **Establecer relaciones afectivas** | **Pertenecer a un colectivo** |
|---|---|---|
| Dinámicas expresivas | Convivencia cotidiana | Regulación de la convivencia |
| Ejercicios autobiográficos | Actividades lúdicas | Fiestas |
| Actividades de autorregulación | Acompañamiento educativo | Proyectos cooperativos |
| Cuidado del cuerpo | | Ayuda entre iguales |
| **Vincularse a la comunidad** | **Reconciliarse con la cultura** | **Proyectarse al mundo laboral** |
| Descubierta del entorno | Competencias básicas | Formación en oficio |
| Aprendizaje servicio | Conocimiento del mundo | Estada en una empresa |
| | | Talleres de autonomía |

## 5. Referencias

Ballester, L, Caride, J.A et al. (2016). *Jóvenes que construyen futuros. De la exclusión a la inclusión social*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Bonal, X. y Tarabini, A. (coord). (2010). *Ser Pobre en la escuela. Habitus de Pobresa y Condiciones de Educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Calderon, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación,* 363, pp. 184-209.

Christenson, S.; Reschly, A. y Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement.* USA: Springer.

Escudero, J.M. (2015). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Currículum y formación del profesorado.*13(3).

European Commission (2013): Preventing Early School Leaving in Europe-Lessons Learned from Second Chance Education. Recuperado de: http://www.youthreach.ie/wp-content/uploads/Finalreport.pdf

Martín, X. (2008). *Descarados: Una pedagogía para jóvenes inadapatados*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Martín, X. (2014). Adolescentes en riesgo y servicio a la comunidad. *Revista Bordón*, 66, pp. 75-89.

Makarenko, A.S. (1935). *Poema Pedagógico*. Madrid: Ediciones Akal.

Mena, L.; Enguita M.F y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraodinario*, pp. 119-145.

Parrilla, A.; Gallego, C.; Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biogràfica. *Revista de Educación, 351, Enero-Abril, pp. 211-233.*

Puig J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral.* Barcelona:Paidós.

Taylor S.J. i Bodgan, R. i (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación.* Barcelona: Paidós Básica.

Wills, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid: Akal

Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social.* Madrid: Editorial Popular.

# La pedagogía de la escucha y del diálogo como cimiento para una ciudadanía más democrática

Valero Moya, Aída[a]
[a]*Universidad Complutense de Madrid, La Almudena, Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid, España*

Resumen

Convendría que la pedagogía de la escucha y del diálogo fuese la primera lección que todo docente aprendiese y, en consecuencia, enseñase. Al contrario que las pedagogías tradicionales, en las que mayoritariamente predominan los aprendizajes instructivos y unilaterales, este tipo de pedagogías trae consigo una nueva forma de entender la relación educativa y de favorecer la participación ciudadana a través del diálogo y la disposición hacia él. La presente comunicación trata de reflejar un análisis crítico-pedagógico en torno a la pedagogía de dar voz a las personas y de prestar atención a sus palabras como base para construir una ciudadanía en la que la escucha y el diálogo sean sus ejes centrales. El diálogo se presenta como elemento inseparable de la escucha, percibiendo en dichas tendencias influencias de pedagogías más clásicas como la mayéutica socrática o la pedagogía crítica de Paulo Freire. Escuchar a los demás y escucharse a uno mismo es ahora más que nunca una necesidad educativa que potenciaría unas relaciones más democráticas en la escuela y fuera de ella.

*Palabras clave:* Pedagogía de la Escucha; Diálogo; Participación Ciudadana; Educación cívica; Democracia.

Abstract

The pedagogy of silence and dialogue should be the first lesson which every teacher must learn and, therefore, teach. Against traditional pedagogies, dominated by one-way learning and communication, these particular pedagogy has the intention of promoting a new way of understanding the educative relationship and of favouring citizen participation through an attitude of dialogue. The aim of this work is to do a critical-pedagogical analysis concerning the pedagogy of giving voice to the people and paying attention to their words, as the basis of a democratic society. Dialogue is presented here as an inseparable part of listening, visible on classic pedagogies such as the maieutic or the Paulo Freire´s critical pedagogy. Listening to the others and ourselves is an unquestionable educational need that would promote more democratic relationships inside the school and out of it.

*Keywords:* Pedagogy of Listening; Dialogue; Citizen Participation; Civic Education; Democracy.

# 1. Introducción

En una personalización del acto de educar aparece la pedagogía de la escucha y del diálogo, la cual debería ser la primera lección práctica que todo docente tendría que aprender y, por lo tanto, enseñar (Martínez, Esteban, Jover y Payá, 2016). Esta necesidad educativa es aún más relevante cuando lo que se pretende es educar a individuos que formen parte de una sociedad democrática en la que las relaciones que aseguran dicha naturaleza requieren de personas que sepan escucharse, comprenderse, respetarse y dialogar para llegar a lugares comunes. Sin embargo, "en el contexto de la democracia, la escucha –antesala del diálogo- se está percibiendo como una disonancia y un déficit en la construcción ciudadana" (Motta, 2017: 152). Cabría entonces preguntarse qué papel tienen las escuelas, y especialmente el profesorado, en la garantía de una ciudadanía más democrática.

Recientes estudios acerca de las nuevas competencias que el profesorado debería desarrollar señalan el saber escuchar como una de las más relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cano y Londoño, 2017; Rivera, 2017; Motta, 2015; Martínez, 2013). Al contrario que las pedagogías tradicionales, en las que predominan los aprendizajes instructivos y la comunicación unilateral por parte del que sabe hacia el que no sabe, la pedagogía de la escucha y del diálogo trae consigo una nueva forma de entender la relación educativa, dándoles voz a las personas y enseñándolas a comprender las voces de los otros para llegar a lugares comunes. En este sentido, no cabe duda de que una de las funciones básicas de la pedagogía debe consistir en conceder voz a todos los individuos, permitiendo y generando espacios y tiempos para el diálogo, la escucha y la reflexión. Así pues, la materialización de dichas prácticas ofrece la posibilidad de preparar a las nuevas generaciones para los retos de la nueva ciudadanía, que necesita de una más y mejor participación democrática (Ibáñez-Martín, 2015).

Por su parte, resulta paradójico que los nuevos retos a los que se enfrenta la ciudadanía requieran de pedagogías que, lejos de ser novedosas, cuentan con orígenes más clásicos, como la mayéutica de Sócrates o la pedagogía crítica de Paulo Freire (Santos, 2010). ¿Qué es entonces lo que está fallando en la educación de hoy en día para que dichas pedagogías no estén presentes desde hace tiempo en las aulas? ¿Cómo serían las relaciones educativas, base para el resto de relaciones, si en sus espacios habitasen este tipo de propuestas pedagógicas? ¿Es acaso la puesta en marcha de estas prácticas la antesala de la cultura democrática? Estas son las preguntas a las que se tratará de dar respuesta a lo largo del trabajo, ahondando en los fundamentos pedagógicos de la presente propuesta a través de la Teoría de la Educación. Asimismo, se reflexionará acerca de las implicaciones pedagógicas en las aulas del siglo XXI para contribuir a una ciudadanía más y mejor democrática.

# 2. El valor de la escucha como antesala para una cultura democrática

El desarrollo de las habilidades comunicativas es indispensable para aquellos y aquellas que ejercen la docencia, ya que constituyen, entre otras cosas, modelos de comunicación

a imitar por sus estudiantes. En los últimos años, una fuerte tendencia a promover y llevar a la práctica los fundamentos de la inteligencia emocional, entre los que se encuentran las habilidades comunicativas, ha ido llenando paulatinamente los espacios educativos, sociales y laborales (Rivera, 2017). Si bien queda mucho por hacer, la llegada de las habilidades interpersonales a las aulas como objetivo prioritario a desarrollar en la educación contemporánea, ha revolucionado en gran medida el quehacer pedagógico; en parte por ser una respuesta a las pedagogías más tradicionales y unidireccionales.

Cabe destacar que si bien dichas habilidades van más allá del fomento de la escucha, en este trabajo se hace referencia a ésta principalmente por su pertinencia para el éxito de las relaciones democráticas. La pedagogía de la escucha guarda gran relación con la pedagogía de la mirada (Jover y Reyero, 2008; Bárcena y Mélich, 2000) o la pedagogía del otro, de la presencia (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016); especialmente en lo que se refiere a una actitud de apertura al mundo afectivo y emocional de las personas. Podría afirmarse que se sustentan en "modelos dialógicos de indagación" y que utilizan la conversación y la escucha "como herramientas para garantizar que las distintas voces sean escuchadas y recreadas" (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011: 20). Este tipo de pedagogías implican que el educador o educadora sea capaz de comprender los sentimientos y emociones de la otra persona, de acercarse a su realidad (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016), generando ambientes pedagógicos de apertura y libertad. Para ello, es inminente la exposición del estudiantado a situaciones de escucha en las que los unos presten verdadera atención a los otros, desde una actitud no juiciosa, abierta y comprensiva.

Por su parte, ya otros autores pusieron la escucha en el centro de sus pedagogías. Por ejemplo, la pedagogía crítica defendía que todas las personas tienen derecho a hablar y, por ello, a ser escuchadas y escucharse las unas a las otras. Desde esta perspectiva, la comunicación tiene que ser horizontal y dialógica; es un medio y un fin en sí mismo. Se trata de reconocer al otro, de prestarle atención, de estar dispuesto a escucharle (tanto verbal como no verbalmente), pues desde ahí será posible enriquecerse de su experiencia y comprenderla profundamente. Asimismo, debe nacer de un deseo de priorizar las relaciones humanas ante cualquier otra actividad académica, si bien el fomento de la escucha constituye una actividad pedagógica en sí misma.

Por su parte, este tipo de pedagogías tienen mucho que ver con aquellas relacionadas con el encuentro y la alteridad, que implican tanto salir de uno mismo y dejarse en cierta manera a un lado, como acercarse a otras realidades, buscar el bien de las otras personas, encontrarse con ellas (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016). De esta manera se contempla la apertura al mundo interior de las personas, facilitando la tolerancia, el entendimiento y el respeto mutuo; lo cual es, sin duda, una de las bases para la construcción de una ciudadanía democrática. En este sentido, es visible una valiosa oportunidad para fomentar el carácter democrático, visible primero en el profesorado para después vislumbrarlo en el alumnado. No obstante, a pesar de su relevancia, son escasos los espacios y los tiempos que se destinan en las aulas a concederle y escuchar la voz del alumnado, siendo frecuente percibir cómo el estudiantado, el mismo profesorado y gran parte de la comunidad educativa no se sienten escuchados y comprendidos (Puig y Morales, 2012). De hecho, ¿cuántas veces interrumpimos a la persona que está tratando de expresar

algo que le preocupa o que le emociona? ¿Cuántas juzgamos desde nuestra propia perspectiva antes de tratar de comprender la realidad del otro? ¿Cuántas nos distraemos o pensamos en otra cosa mientras la otra persona habla? ¿Cuántas damos consejos que distan mucho de la situación que el otro está viviendo? Seguramente demasiadas, y no solamente siendo nosotros los sujetos de la acción, sino los que padecemos la falta de escucha verdadera de nuestros acompañantes.

La pedagogía de la escucha supone, por tanto, un ejercicio de reflexión acerca de las formas habituales de comunicarnos pero, especialmente, un duro entrenamiento que nos enseñará a desplazar el protagonismo de nosotros mismos hacia el resto de personas; a permanecer en silencio, apagando por un momento todas esas voces interiores que constantemente insisten en salir. Nos enseñará también a desprendernos de nuestro marco de referencia para intentar situarnos en el de la otra persona; a comprometernos con la auténtica humanidad del otro (Argos, Castro y Ezquerra, 2009). En definitiva, la mejora de la capacidad de escucha nos ayudaría a entender mejor a la otra persona, a percibir las señales que normalmente pasan desapercibidas, a comprender sus preocupaciones, alegrías, incertidumbres y circunstancias y, por ende, a ser más respetuosos y tolerantes con el resto. Aunque puede resultar bastante difícil, no se perdería nada si probásemos de vez en cuando a permanecer en silencio mientras la otra persona habla, si nos mantuviésemos a su lado, callados, comprendiendo sus palabras, que no son más que el reflejo de su mundo interior. Y es que, al escuchar a los otros, se los comprende, se le da importancia a su voz y se favorecen las relaciones interpersonales en la mayoría de las esferas de la comunicación y la sociedad humana (Cano y Londoño, 2017). Escuchar es básicamente una necesidad educativa que potenciaría un clima y unas relaciones más democráticas, así como una cultura de tal calibre.

## 3. El diálogo: junto con la escucha, el elemento vertebrador de la vida democrática

Si la escucha supone una lanza en favor de concederle voz al estudiantado, aumentando su protagonismo y, en ocasiones, desplazando al maestro o maestra a un segundo plano en el acto de enseñar, cabría entonces preguntarse la manera en la que se consigue que el alumnado tenga voces susceptibles de ser escuchadas. Pues bien, los orígenes de la pedagogía de la pregunta se remontan fundamentalmente al método socrático, si bien ha sido revisado y re-estudiado a lo largo del tiempo (Segura, 2017; Guichot, 2015; Martínez, Esteban, Jover y Payá, 2016).

Conviene recordar que la mayéutica consistía en formular preguntas, con el fin de que el receptor de las mismas fuese descubriendo la verdad desde las propias ideas y razonamientos personales. A través de esta práctica era posible vislumbrar contradicciones, argumentos poco lógicos o, por el contrario, convencimientos acerca de un tema en particular. Sócrates no trasladaba conocimientos ni adoctrinaba al oyente sobre su punto de vista, sino que trataba de alentar el interés por la búsqueda del verdadero conocimiento (Guichot, 2015); haciendo preguntas, utilizando el diálogo y el esfuerzo común como

instrumento para el descubrimiento. Bajo esta perspectiva, el diálogo se convierte en un medio, así como en un resultado de la escucha; un valor susceptible de asumir por docentes y estudiantes, que implica un tipo de pedagogía que modifica por completo las relaciones educativas tradicionales.

Según Briones y Lara (2016), el diálogo es la actividad de pensar y razonar de manera individual y conjunta para encontrar soluciones y plantear preguntas. Por tanto, es muy importante concebir el diálogo más allá de una mera toma de palabra. Dialogar ha de entenderse como "una actividad, con carácter de acontecimiento y transformación que afecta directamente a las personas implicadas … es dejarse interpelar vitalmente por el otro" (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016: 170). Esto quiere decir que, al igual que la pedagogía de la escucha, la pedagogía del diálogo implica una especie de alteridad que sitúa a todas las partes implicadas en el acto educativo al mismo nivel.

A su vez, uno de los fines de la presente pedagogía ha de ser el fomento del pensamiento autónomo y crítico entre el alumnado (Segura, 2017). De hecho, la pedagogía de la pregunta o del diálogo ha sido relacionada por algunos autores con la pedagogía crítica, en tanto que la formulación y el planteamiento de interrogantes al estudiantado favorece el desarrollo de este tipo de pensamiento. Así lo entendía Freire, quien pensaba que tras el diálogo reflexivo y crítico era posible dar voz a aquellos que no la tienen (Santos, 2010). Sin embargo, la finalidad del pensamiento crítico va más allá de la formulación de preguntas o del cuestionamiento de lo que nos viene dado. Su fin último es dar poder al educando para que actúe, para que sea consciente de su poder y de su responsabilidad con la ciudadanía. La reflexión se concibe, entonces, como el principio de la acción, analizándola y dándola sentido. Y es que una de las funciones principales de la educación es hacer que sus estudiantes se enfrenten "de manera activa a la diversidad de informaciones y mensajes de diferente procedencia, así como para poder dialogar y colaborar con otros y otras en proyectos comunes" (Pallares, 2014: 65). Con todo ello, ¿cómo vamos si no a asegurar la ciudadanía democrática si no tenemos en cuenta el mundo interior del resto de personas? ¿Cómo vamos a llegar a lugares comunes si estamos más preocupados de expresar nuestras opiniones antes que de escuchar las de los demás? ¿Cómo vamos a esperar que el estudiantado participe crítica, activa y democráticamente en la sociedad si no le enseñamos a ello? o, en otras palabras, ¿cómo aseguraremos los valores democráticos si no instauramos pedagogías que sean la antesala de esta forma de vida?

Pues bien, es el momento de empezar a reflexionar acerca de qué tipo de valores se están fomentando en los centros educativos, de cuestionar los quehaceres pedagógicos existentes para valorar si merece la pena llevar a cabo pedagogías del diálogo y la escucha. Quizás, cuando empecemos a comprender que tales elementos son dos de los pilares de la ciudadanía democrática, dejaremos atrás aquellas prácticas que no están contribuyendo a ella. Puede que, entonces, el o la docente se convierta en una especie de provocador del razonamiento, permitiendo que la persona descubra sus propias potencialidades y que actúe en consecuencia. Puede que llegue un momento en el que deje de estar tan preocupado en encontrar y dar buenas respuestas y empiece a dedicar sus esfuerzos a hacer las preguntas adecuadas que vayan guiando las soluciones. Lo cierto es que el buen docente, como afirman Martínez, Esteban, Jover y Payá (2016) "no suele tener so-

luciones para casi nada, pero sí que debe tener las ganas y la actitud de querer mejorar y optimizar la vida de sus alumnos" (p. 27). El diálogo puede ser, por tanto, una de las vías para conseguirlo, además de una necesidad educativa que implica que todos sus agentes aprendan los unos de los otros, así como que analicen críticamente y decidan qué lugar quieren ocupar en el mundo.

## 4. Algunos apuntes pedagógicos

Se comenzaba este escrito resaltando la necesidad de que la escucha y el diálogo formasen parte de la formación pedagógica del profesorado desde sus primeros años, más aun en un momento en el que las pedagogías más tradicionales parecen no estar contribuyendo a la construcción de una ciudadanía democrática. El auge de las pedagogías del encuentro o de la alteridad, o en otras palabras, de aquellas que tengan en cuenta los factores personales y comunicativos, resultan una buena solución a los problemas que presentan las democracias modernas, en las que es más frecuente ser testigos de luchas de poder que de esfuerzos por llegar a lugares comunes.

La pedagogía de la escucha y del diálogo es hoy en día una necesidad educativa, si lo que se pretende realmente es reconocer y hacer sentir a los jóvenes que son "agentes competentes y sujetos activos en los cambios culturales y sociales" (Calvo y Susinos, 2010: 82). Al contrario de lo que se piensa, los y las estudiantes son completamente capaces de pensar, debatir, opinar y decidir en la realidad académica y social. Sin embargo, resulta muy difícil alcanzar dicha meta sin dejar a un lado las relaciones jerárquicas que han caracterizado y siguen caracterizando a la escuela; una relación educativa desigual en la que las voces de unos valen más que las de los otros. Por tanto, conviene que el profesorado comience a reflexionar acerca del rol que debe –o quiere- ejercer dentro de una sociedad democrática, demás de empezar a generar espacios acordes a tal objetivo.

Crear y fomentar el *ethos* democrático como antesala para una cultura de diálogo y de escucha, comienza por hacerlo en las escuelas, puesto que "nadie aprende a expresar su palabra en un clima que no deja espacio para la escucha y la conversación" (Espinosa, 2016: 71). ¿Por qué entonces es tan difícil permitir que el estudiantado exprese sus opiniones, intereses y preferencias, así como que comprenda las de los demás? La respuesta es controvertida y atañe a multitud de cuestiones teórico-metodológicas que no corresponden a este trabajo. No obstante, lo que resulta claro es que la responsabilidad democrática ha de ser compartida por profesorado y alumnado, colaborando juntos en una educación cívica que ponga el énfasis en la cultura de la escucha y del diálogo (Escámez, 1995). Porque una democracia fuerte no solamente se limita a elegir a sus representantes, sino que les enseña a "comprometerse activa y responsablemente en el diálogo público y en la deliberación compartida sobre asuntos de interés común" (Bárcena, 2009: 63). Este objetivo solamente es posible si los planteamientos pedagógicos están en armonía con él.

En conclusión, se ha de perseguir que las pedagogías del encuentro formen parte del día a día de las aulas del siglo XXI, convirtiéndose en espacios más democráticos, donde el diálogo y la escucha encuentren un lugar seguro y digno para suceder. Porque, a fin de

cuentas, la democracia no es solamente una forma de gobierno, sino una forma de vida basada en la experiencia comunicativa conjunta; "un encuentro de personas que poseen diferentes intereses, opiniones y enfoques de las cosas" (Bárcena, 2009:71), y la escuela debería hacer que esto funcione. Con todo ello, la escucha y el diálogo pueden ser un buen comienzo para empezar a preparar a las nuevas generaciones para esta nueva forma de ciudadanía, transformando las relaciones educativas, y las vías y modos de participación en la escuela y fuera de ella.

## 5. Referencias bibliográficas

Argos, J., Castro, A., y Ezquerra, P. (2009). Repensando la práctica pedagógica de nuestras escuelas: algunos vectores potencialmente revitalizadores. Ponencia presentada al XXVIII *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La escuela hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento"*. Oviedo. Noviembre. Recuperado de: http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/7147

Bárcena, F. (2009). Filosofía pública y educación. La reconstrucción de la educación cívica en la democracia fuerte. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*; *3,* pp. 59-74. Recuperado de: http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2915

Bárcena, F., y Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Briones, E., y Lara, L. (2016). Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online. *Comunicar, 47* (24), pp. 99-107. ISSN: 1134-3478

Calvo, A., Y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando en la experiencia. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, *14* (*3*), pp. 75-88. ISSN 1989-639

Cano, C., y Londoño, M. C. (2017). Diversidad y docencia: preparación de maestros para atender la diversidad en la escuela. En J.V. Correa y N. Restrepo (Eds.). *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas* (pp. 107-138). Medellín: Institución Universitaria Tecnológico de Antiloquia

Escámez, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía*, *201*, pp. 249-266. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/23764489

Espinosa, D. R. (2016). Hacia una pedagogía de la diversidad: pensar diferente en la escuela. *Repique. Revista de Ciencias Sociales*, (1), pp. 144-157. Recuperado de: http://www.utelvt.edu.ec/revista/index.php/Repique/article/view/25

Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2), pp. 45-70. doi: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570

Ibáñez-Martín, J. A. (2015). Sentido crítico, gran política y democracia mediática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 27* (1), pp. 53-67. ISSN: 1130-3743

Jover, G., y Reyero, D. (2008). Images of the other in childhood: researching the limits of cultural diversity in education from the stand-point of new anthropological methodologies. *Encounters on Theory and History of Education, 1*, pp. 125-152. ISSN 2560-8371

Martínez, J. (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 78*, pp. 89- 102. ISSN 0213-8646

Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.

Mínguez, R., Romero, B. E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 28* (2), pp. 163-183. ISSN: 1130-3743

Motta, J.H. (2015). La actitud de escucha, fundamento de la democracia y la comunicación en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), pp. 149-169. ISSN 0121-053X

Pallares, M. (2014). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *26* (1), pp. 59-76. ISSN: 1130-3743

Puig, M., y Morales, J.A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, *253*, pp. 441-460. Recuperado de: https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/09/253-03.pdf

Rivera, M.C. (2017). Manejo de la competencia comunicativa como herramienta clave para el desempeño docente. Una mirada desde la perspectiva pedagógica. *Revista Espirales Multidisciplinaria*, *5*, pp. 32-43. ISSN 25506862

Santos, M. (2010). Pedagogía, historia y alteridad. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria,* 22 (2), pp. 63-84. ISSN: 1130-3743

Segura, C. (2017). *El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía*. Madrid: Escolar y Mayo.

Susinos, T., y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *25* (1), pp. 15-30. ISNN: 0213-8646

# Educación para el Desarrollo: el proceso de construcción de una Ciudadanía Global

Judith Martín Lucas[a], Bárbara Mariana Gutierrez Pérez[b]
[a,b] *Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Paseo Canalejas, 169, 37008 Salamanca, España*

**Resumen**

Nos encontramos ante un mundo caracterizado por procesos globales, guiados en primera instancia por los procesos económicos, un contexto complejo, en el que las fronteras cada vez se vuelven más difusas. Ante esta situación, la educación para el desarrollo, se presenta en la actualidad como una educación que responde a las necesidades de una ciudadanía global. En su quinta generación, pretende incorporar la responsabilidad y el compromiso necesario por parte de una ciudadanía crítica y actualizada, conectada con la globalidad y el mundo en el que vivimos, una educación promotora del Desarrollo Humano y que concibe a las personas como la principal fuente de acción. Su práctica se centra tanto en los países del Norte como del Sur, y en ella se considera necesario incorporar el compromiso y responsabilidad de la ciudadanía para luchar por un mundo más justo. Así, la desigualdad por falta de acceso a los recursos se convierte en un pilar fundamental del trabajo de la educación para el desarrollo en la actualidad, en la que a su vez se está consolidando el andamiaje de una sexta generación, siendo objeto de estudio, análisis y conocimiento dentro de las prácticas educativas que se desarrollan.

*Palabras clave:* Educación para el Desarrollo; Quinta generación; Ciudadanía global; Cooperación al Desarrollo.

**Abstract**

Our world is nowadays characterized by global processes, guided by the complex economical context, where borders are becoming more diffuse. In light of this context, education for development is considered to be the best alternative to face the needs for a global citizenship. In his fifth generation, this kind of education tries to incorporate the necessary responsibility and commitment by an updated and questioning society, connected with the globalism of the world, an education that's committed to Human Development and considers people the main source of action. Its practice focuses both in Northern and Southern regions, and tries to incorporate that commitment and responsibility from the citizenship to fight for a fairer world. One of the cornerstones in the work of education for development is facing with the inequality in the absence of resources, at the same moment when the sixth generation is being built, being target for analysis and knowledge in the educational practice of this phenomenon.

*Key words:* Education for Development; Fifth generation; Sixth generation; Global citizenship; Development Cooperation.

# 1. Introducción

Si hay un adjetivo que describe el sistema social, político y económico actual no puede ser otro que la complejidad, nos encontramos ante un contexto en el que las fronteras cada vez se vuelven más difusas y dónde el sistema económico y sus directrices imperan y dirigen la vida de millones de personas en todo el mundo (Martín, 2016). A raíz de las malas prácticas globales acaecidas en este contexto, nos encontramos ante una sociedad que presenta una desigualdad en el acceso a los recursos, afectada por problemáticas globales tales como el cambio climático, la seguridad global o las crisis económicas.

Adaptarnos a una sociedad en cambio constante requiere, por un lado, de una reconceptualización del concepto de ciudadanía, y, por otro, de una educación que sea capaz de guiar a la ciudadanía en la búsqueda de una sociedad más justa, crítica equitativa y solidaria.

La educación para el desarrollo, nacida en el seno de las ONGD, se presenta como la mejor alternativa para dar respuesta a estas necesidades, ocupándose especialmente por la promoción de un desarrollo humano y sostenible, y con el objetivo de generar una transformación social a través de la organización de las comunidades tanto en el Norte como en el Sur global. En la actualidad, este tipo de educación se encuentra en una etapa de transición, pues situándose en su quinta generación *educación para una ciudadanía global*, algunos autores ya plantean las bases de lo que daría lugar a la sexta generación *actuación para una transformación social*.

A través de este documento, se pretende argumentar cómo la educación para el desarrollo se constituye como un tipo de educación fundamental para superar los obstáculos a los que se enfrenta la humanidad en el siglo XXI.

# 2. La ciudadanía global

El concepto de ciudadanía nace en el seno del estoicismo, y, desde entonces, son muchos los teóricos que han discutido sobre su sentido y significado (Boni, Sow y Hofmann, 2012). A lo largo de la historia, este concepto se ha adaptado a los nuevos contextos sociales y ha evolucionado, de forma, que se han ido incorporando los derechos asociados al mismo (Herrera y Bocanegra, 2016). Tal es así, que hemos pasado de vincular la ciudadanía a una élite de la sociedad a considerar este concepto como algo universal, común a todos los seres humanos. Desde el punto de vista filosófico, el término ciudadano implica reconocer a todas las personas como moralmente iguales (Boni et, al, 2012; Herrero y Bocanegra, 2016).

Los ámbitos principales que afectan actualmente en la práctica a la construcción de este concepto son: las prácticas económicas, culturales, sociales, tecnológicas y aspectos como la migración o la comunicación, entre otros (Herrero y Bocanegra, 2007; UNESCO, 2016; García, Muñoz y Hernández, 2015).

El concepto moderno de ciudadanía implica que los ciudadanos asuman unos derechos y unos deberes orientados a la participación en la toma de decisiones de carácter políti-

co, económico y social (Herrero y Bocanegra, 2007). Para que estos derechos y deberes puedan cumplirse en las sociedades democráticas, la solidaridad entra en juego como un pilar fundamental relacionado con la ética y los principios políticos. Y es en este marco dónde se desarrolla el concepto de ciudadanía global, una corriente social promotora de este nuevo modelo de ciudadanía y que pone el énfasis en la construcción de un mundo más equitativo y sostenible, así, en este contexto, "*cada vida individual tiene consecuencias en las decisiones cotidianas que conectan lo local y lo mundial, y viceversa*" (UNESCO, 2016). Nos referimos entonces a una idea de ciudadanía cosmopolita, basada en valores promotores de una actitud de apertura hacia el otro (Veugelers, 2011).

A pesar de que existen diferencias en cuanto a la interpretación del concepto de ciudadanía global debido a su complejidad, pues la ciudadanía, como hemos observado, no se caracteriza por poseer una serie de propiedades únicas e inmutables (García et., al, 2015). Algo que parece estar claro es que este concepto hace referencia al sentimiento de pertenencia a una comunidad amplia y a una humanidad común (UNESCO, 2016; Veugelers, 2011).

Una vez perfilado brevemente el concepto de ciudadanía en la actualidad, entendemos que no podemos concebir este concepto sin tener en cuenta al mundo de la educación. Desde un punto de vista pedagógico, el aprendizaje y la transmisión de conocimientos han acompañado al ser humano tanto en su desarrollo personal como social a lo largo de la historia. En la actualidad, la formación de "buenos" ciudadanos conlleva procesos de transmisión de valores, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje cooperativo y fomento de la participación (Veugelers, 2011). Implica concebir al ciudadano como agente de su propio cambio y transformación, tanto en su entorno local como global, y es ahí, dónde la educación para el desarrollo asienta sus bases pedagógicas.

# 3. Educación para el desarrollo

## *3.1. Concepto de educación para el desarrollo*

La educación para el desarrollo se define como una educación que responde a las necesidades de la ciudadanía global. En 1974, la UNESCO reconoció la importancia de la educación para el desarrollo como un medio para contribuir a la solución de problemáticas de carácter global como la desigualdad o las injusticias existentes en el mundo (Martínez, Barba, Monja y Torrego, 2012). Y si algo ha caracterizado a este concepto desde entonces es su capacidad de evolución en sintonía con los cambios en la concepción de educación, desarrollo y ciudadanía (Celorio y López, 2011). El grupo Hegoa recoge en su Diccionario de educación para desarrollo una definición muy completa del término:

> *"La Educación para el Desarrollo (ED) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La educación para el de-*

> *sarrollo pretende construir una ciudadanía global, crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina ED de 5ª generación con perspectiva de género e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles"* (Celorio & López, 2007: 124).

De esta definición podemos extraer que el concepto de educación para el desarrollo es un concepto complejo, vivo y dinámico, caracterizado por su carácter permanente, su interdisciplinariedad, y adaptación a multiplicidad de contextos educativos, siempre persiguiendo el objetivo de construir una ciudadanía crítica y comprometida.

## *3.2. Sectores de intervención y ejes de la educación para el desarrollo*

Dada la multiplicidad de contextos educativos en los que puede tener cabida la educación para el desarrollo, ésta, puede ir dirigida a diferentes grupos delimitados en función de los sectores sociales sobre los que se quiera ejercer influencia (Argibay y Celorio, 2005). Una posible clasificación de estos sectores de intervención, puede ser la siguiente:

**Tabla 1. Sectores de intervención educativa.**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Grupos objetivo** | Instituciones educativas:<br>- Escuela Infantil y Primaria.<br>- Escuela secundaria.<br>- Formación profesional.<br>- Universidades. | - Asociaciones.<br>- Educación de adultos.<br>- ONGD.<br>- Sindicatos. | - Mass Media.<br>- Sociedad en general.<br>- NN.TT. |
| **Medios para su integración** | A través de currículo educativo.<br>EpD como tema transversal. | A través de programas, proyectos e intervenciones como talleres, jornadas, etc. fuera del currículo educativo. | Sectores y medios de la sociedad como los Mass Media (televisión, radio, prensa…) y NN.TT. (internet…). |

Nota. Elaboración propia.

Aunque este tipo de educación pueda darse tanto desde las instituciones formales, sector público o privado, o tercer sector, varios factores han provocado que esta educación se venga desarrollando desde su nacimiento en el seno de las ONGD.

Por un lado, la educación para el desarrollo, no ha sido capaz de hacerse un hueco en las estructuras estancas de un sistema educativo inflexible y cerrado (Fernández y Martínez, 2016).

Además, dada la estrecha relación de este tipo de educación con la cooperación al desarrollo, así como por su perspectiva interdisciplinar, su carácter permanente y su enfoque de valores basado en los Derechos Humanos (Martínez, et., al, 2012), este tipo de educación nació en el seno de las ONGD (Organizaciones No Gubernamentales de

Desarrollo) y es este tipo de organizaciones el que más se implica en la promoción de los principios en los que se fundamenta la educación para el desarrollo (Boni et, al, 2012), muestra de ello puede apreciarse en los documentos elaborados por la CONGDE (2005).

Los principios de la educación para el desarrollo a los que hacemos referencia, son definidos a través de tres ejes *educación global, educación en valores y educación emancipatoria* recogidos en la *figura 1.*

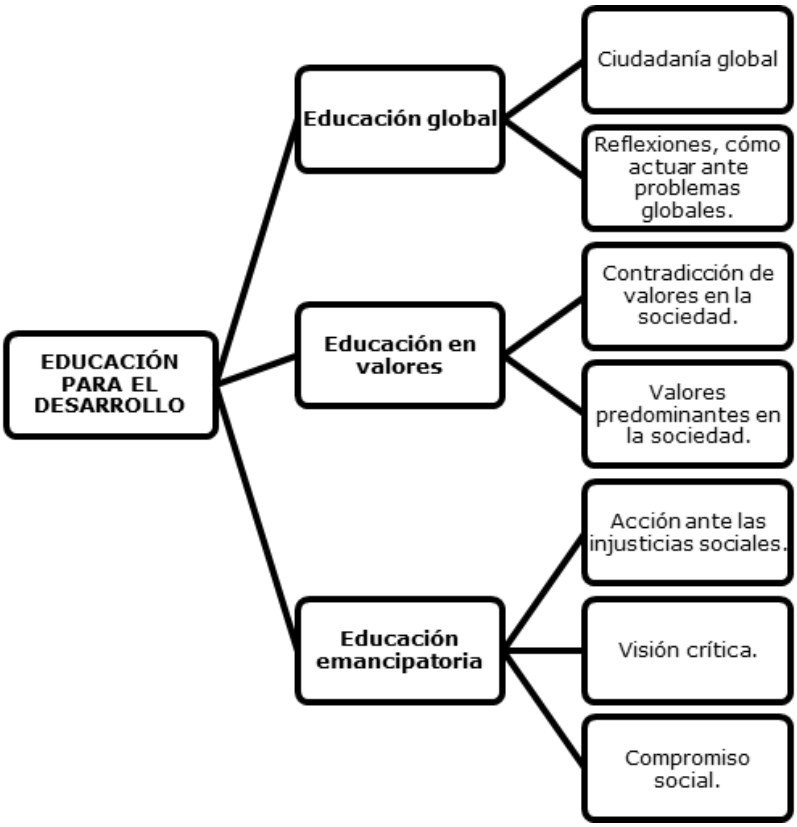



**Figura 1. Ejes de la educación para el desarrollo.**
**Elaboración propia.**

## *3.3. Evolución de la educación para el desarrollo*

Como hemos mencionado anteriormente, la educación para el desarrollo se ha caracterizado por evolucionar conforme lo hacía el sistema sociopolítico y económico, así, como se puede apreciar en la *tabla 1* desde el nacimiento de la educación para el desarrollo hasta ahora, hemos pasado por de cinco generaciones. Comenzando por un enfoque asistencialista propio de los inicios de la cooperación al desarrollo, hasta llegar a un enfoque más integral y centrado en la filosofía de una ciudadanía global. Así, en la actualidad, nos encontramos en una etapa de transición, pues asentadas las bases de la quinta generación *educación para una ciudadanía global,* y en un intento de superar las limitaciones que esta generación presenta se comienza a perfilar la sexta generación (Fernández y Martínez, 2016; Sainz, 2016).

**Tabla 1. Evolución de la Educación para el Desarrollo.**

| | 1ª Generación | 2ª Generación | 3ª Generación | 4ª Generación | 5ª Generación |
|---|---|---|---|---|---|
| **Cronología** | Años cuarenta-cincuenta | Años sesenta | Años setenta | Años ochenta | Años noventa en adelante |
| **Enfoque** | Caritativo-asistencial | Desarrollista | Crítico-solidario | Educación Global | Educación para la Ciudadanía Global |
| **Visión de Desarrollo y subdesarrollo** | El Subdesarrollo se concibe como un atraso. | El Subdesarrollo es un problema de los países del Sur. | El Subdesarrollo es una herencia del colonialismo. Responsabilidad histórica. | "Maldesarrollo" en el Sur, por sus estructuras políticas, locales, etc. (deudas, comercio, inversión…). | Desarrollo y Subdesarrollo son un "problema global". Poder creciente de empresas transnacionales y financiarización. Globalización neoliberal. Desarrollo local. |
| | | Visión desarrollista. El Desarrollo se produce por etapas, siguiendo el modelo de los países industrializados. | El proceso de Desarrollo se centra en el ámbito económico y político. | Década pérdida para el Desarrollo, por la crisis de la deuda en países del Sur. En el Norte, se da un proceso de Desarrollo no sostenible. | |
| **Concepción de la EpD** | Caridad y compasión. Eurocentrismo. Enfoque paternalista. Sensibilización. | Empatía y altruismo. | Justicia, solidaridad y equidad. Proceso educativo. | Respeto y tolerancia a la diversidad y al medio ambiente. | Sentido de Ciudadanía Global. |
| **Objetivos** | Recaudar fondos. | Recaudar fondos. Asistencia técnica. Concienciar acerca de las causas de la desigualdad. | Concienciar sobre las causas de la desigualdad. | Comprender la interdependencia global. | Promover una conciencia de ciudadanía global. Generar una participación activa por parte de la ciudadanía. |
| **Conocimientos y temáticas** | Información de situaciones de emergencia y los tipos de manifestación del subdesarrollo. Refuerzo de estereotipos. | Difusión de iniciativas de autoayuda en el Sur y de proyectos de desarrollo implementados por las ONGD de países del Norte global. Información sobre los "obstáculos" al desarrollo. | Se constata y denuncia la desigualdad internacional. Se cuestiona el eurocentrismo. Aparecen nuevas temáticas. Se crítica a la AOD. Comprensión de la relación estructural entre desarrollo y subdesarrollo. | Multiculturalismo. Conocimiento crítico respecto a los "problemas globales" Se cuestionan los modelos y valores del Norte. Se examinan a fondo las causas y consecuencias de los conflictos armados. Se defiende la AOD frente al fenómeno "fatiga de la ayuda". Desarrollo comunitario. Desarrollo sostenible. | Conocimiento sobre la interdependencia global entre el Norte y el Sur. "Educar globalmente frente a la globalización". Desarrollo humano. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Actores predominantes** | ONG humanitarias. Iglesias. Misiones. | ONGD Iglesia. | ONGD UNESCO. UNICEF. | ONGD Instituciones educativas. Entidades de la sociedad civil (Sindicatos, estudiantes, jóvenes…) | ONGD Instituciones educativas. Entidades de la sociedad civil. Movimientos altermundialistas[1]. Mass Media y NNTT. |
| **Marco temporal** | Inmediato. | Medio-largo plazo. | Medio-largo plazo. | Medio-largo plazo. | Acción inmediata con enfoque estratégico a largo plazo. |

Nota: Adaptado de Mesa, 2002; Argibay, Celorio, G., y Celorio, J., 2009; Mayoral, 2011.

Desde los años 90, la educación para el desarrollo ha identificado la necesidad de crear una conciencia crítica en los ciudadanos, con el fin de lograr un compromiso y promover el Desarrollo Humano. Tanto en los países del Norte como del Sur, se presenta el planteamiento de una educación para una ciudadanía global, aceptando el contexto global ante el que nos encontramos y teniendo en cuenta que el modelo de implantación occidental en los países del Sur que se había llevado a cabo hasta el momento, no ha servido para fomentar el desarrollo de estos países (Argibay et, al, 2009). Estas cuestiones, llevaron a replantearse el concepto de educación para el desarrollo (Mayoral, 2011).

Si en la quinta generación, *educación para una ciudadanía global,* se refiere al concepto de ciudadanía como una construcción de la identidad individual, basada en una relación de respeto con la diversidad cultural busca la comprensión de los problemas globales en su doble dimensión, tanto local, como global (Argibay et, al., 2009; Mesa, 2000), la sexta generación o *actuación para una transformación social* iría más allá, buscando lograr esta conciencia crítica y bienestar común a través de la organización de la ciudadanía tanto del Norte como del Sur global, una ciudadanía que sea capaz de hacer frente a problemas tanto locales como globales a través de la transformación social (Martínez, 2016; Sainz 2016).

# 4. Conclusiones

Los desafíos a los que se enfrenta la humanidad en el siglo XXI, tales como crisis económicas, grandes desigualdades sociales, el cambio climático y la seguridad global, entre otros, requieren de soluciones que van más allá del ámbito nacional (Boni, Hofmann y Sow, 2016). La ciudadanía no puede permanecer pasiva ante esta dinámica, y es en la búsqueda de soluciones a estos problemas donde la educación juega un papel fundamental (Martínez, 2011). Es necesario incorporar la responsabilidad y el compromiso que implica la ciudadanía global en la vida cotidiana (CONGCYL, 2014). La educación

1 Movimiento social compuesto por personas de perfiles variados que comparten un pensamiento común basado en que la globalización y el desarrollo humano, se sustenten sobre valores ambientales y sociales, pensamiento opuesto a quienes se centran en el neoliberalismo económico.

para el desarrollo, en una sociedad global como la que vivimos, se hace necesaria, pues, desde su disposición transformadora persigue como principal objetivo promover una ciudadanía generadora de soluciones globales ante los retos que nos plantea el siglo XXI, un tipo de educación que debe promover y potenciar el desarrollo de una conciencia de ciudadanía global, que haga a los sujetos protagonistas responsables, solidarios, críticos y activos en un desarrollo humano sostenible en el que todos estamos implicados, generando una conciencia planetaria comprometida en la lucha contra las grandes desigualdades (Ortega, 2007; Boni et. al, 2012), en definitiva, una educación promotora del Desarrollo Humano y Sostenible (Sainz, 2016). Pero no solo eso, sino que, a través de los inicios de lo que sería la sexta generación, busca un cambio a través de la transformación social.

## 5. Referencias bibliográficas

Argibay, M., Celorio, G. (2005) La educación para el desarrollo. Bilbao, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009) Educación para la ciudadanía Global. Debates y desafíos. Bilbao, Hegoa.

Boni, A., Hofmann, A., y Sow, J (2012) Educando para una ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre Educación. 23* 63-81.

Celorio, G. y López, A. (2011) Educación para la ciudadanía global. Bilbao, Hegoa.

CONGCYL (2014) *Posicionamiento sobre la importancia de la Educación para el Desarrollo y el rol de las ONGD en la construcción de una ciudadanía global.* CONGCYL.

CONGDE (2005) Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible para las ONGD. Coordinadora de ONGD-España. Recuperado de: http://wp.congde.org/old/1068/original/Epd_Estrategia_imprescindible.pdf

Disponible en: http://www.congde.org/contenidos/documento-ciudadania-global.html

Fernández, Y., y Martínez, M.J. (2016) Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 2,* 111-138.

García, A., Muñoz, J.M., Hernández, M.J. (2015) Medios de interacción social y procesos de (de-re) formación de ciudadanías. Teoría de la Educación. 27, 85-101.

Herrera, C., y Bocanegra, H. (2007) Ciudadanías multiculturales y pluralismo cultural: perspectivas jurídicas y sociales sobre el concepto de ciudadanía. *Revista Republicana,* 20, 21-38.

Martín, J. (2016) Educación para una ciudadanía global: una propuesta educativa centrada en los microcréditos. En Rodríguez, B., Jacotte, C., Moreno, J.M., y Álvarez, J.R., ¿Qué desarrollo queremos? La agenda post 2015 y los objetivos de desarrollo sostenible (pp. 607-619) Zaragoza, Cátedra de Cooperación al Desarrollo, Universidad de Zaragoza.

Martínez, M. (Ed). (2011). Educación, valores y democracia. Revista de Educación, Número extraordinario.

Martínez, S., Barba, J.J., Monjas, R., Torrego, L. (2012) Estado de la cuestión de la Educación para el Desarrollo, en, Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid (2012) Educación para el desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo. Valladolid, AECID.

Mayoral, S. (2011) "Los enfoques de la Educación para el Desarrollo en España". *Acciones e investigaciones sociales* 30 43-75.

Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Papeles de cuestiones internacionales. 70: 11-26.

Ortega, M. L. (2007). Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Sainz de Murieta, J. (2016). El papel de las Enseñanzas Técnicas Universitarias en la Cooperación Universitaria al Desarrollo y en la formación de ciudadanía global y transformadora. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 17, 1-7.

UNESCO (2016) *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO, Francia.

Veugelers, W. (2011) Theory and practice of citizenship education. The case of policy, science and education in the Netherlands. *Revista de Educación*. Número extraordinario 209-224.

# Socialización virtual: cambios en las relaciones interpersonales de los adolescentes

Bárbara Mariana Gutierrez Pérez[a], Judit Martín Lucas[b]
[a, b] *Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Paseo Canalejas, 169, 37008 Salamanca, España*

**Resumen**

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han generado nuevos y complejos medios de socialización, el funcionamiento y el uso adecuado de estos puede llegar a ser aún desconocido por y para muchos sujetos. Sin embargo, existe un colectivo que ha sido pionero en el establecimiento de relaciones interpersonales mediadas por dispositivos electrónicos. Los conocidos como nativos digitales se han servido de las TIC para generar espacios de y para la socialización, navegando, moviéndose e interactuando en el espacio virtual, encontrando en él un entorno donde participar, explorar, aportar, conocer, crecer, desarrollar su autonomía y construir su autoconcepto. No obstante, estos nuevos medios no solo han modificado las relaciones interpersonales, sino que también han generado cambios en aspectos intrapersonales como en la identidad y la privacidad de los sujetos. Para garantizar que esta socialización sea positiva, es importante conocer y comprender las características y los riesgos presentes en el uso, y en ocasiones abuso, de los espacios virtuales para la socialización, estos peligros pueden ser tales como: pérdida de la intimidad, cyberbullying, exclusión social, brecha digital, entre otros.

*Palabras clave:* socialización; espacio virtual; TIC; riesgos; adolescentes.

**Abstract**

The incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) have generated new and complex means of socialization, the operation and proper use of these may become unknown by and for many subjects. However, there is a collective that has pioneered the establishment of interpersonal relationships mediated by electronic devices. Those known as digital natives have used ICT to generate spaces for socialization, navigating, moving and interacting in the virtual space, finding in it an environment where they participate, explore, contribute, know, grow, develop their autonomy and build your self concept. However, these new media have not only modified interpersonal relationships, but also have generated changes in intrapersonal aspects such as the identity and privacy of subjects. To ensure that this socialization is positive, it is important to know and understand the characteristics and risks present in the use, and sometimes abuse, of the virtual spaces for socialization, such dangers can be such as: loss of privacy, cyberbullying, social exclusion, digital divide, among others

*Keywords:* socialization; virtual space; ICT; risks; teenagers.

# 1. Introducción

Cada una de las personas somos partes de una sociedad, esta, por orden natural, ha mostrado y seguirá mostrando diversos y continuos cambios, todos ellos necesarios para dar respuesta a las necesidades del contexto en la que se encuentra, generando nuevos productos, nuevas culturas, nuevos roles.

El cambio más significativo que ha experimentado nuestro entorno actual, es la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en nuestro día a día. Como consecuencia de esto, hemos dejado atrás la conocida como Sociedad Moderna siendo sustituida por la denominada Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento.

Debido a la evolución y transformación experimentada, se ha generado una nueva forma de relacionarnos, de interactuar los unos con los otros, de conocernos, incluso de definirnos. El funcionamiento de este nuevo y complejo mecanismo es aún desconocido por y para muchos de nosotros. Este desconocimiento conlleva diversos riesgos, algunos de los cuales ya conocemos, otros los estamos empezando a comprender y otros tantos los conoceremos en un futuro.

Este cambio en la sociedad ha creado nuevas denominaciones para las personas que participan en esta, por lo que nos encontramos con nuevos términos, como: nativos e inmigrantes digitales. Prensky (2010) define al primer grupo como todas aquellas personas que han nacido y han crecido en un contacto directo e íntimo con el espacio digital, forman parte de este singular y divergente mundo, instalándose en él, percibiéndolo como un entorno amable, "bastan unos instantes para [que ellos logren] adaptarse, reconocer, conocer (…) actuar, hacer. Y *ser*. Porque cuando uno hace, expone y actúa, uno *es*" (Luengo Latorre, 2014, p. 8).

En lo que respecta al segundo grupo, es decir, a los inmigrantes digitales, son todos aquellos individuos que han tenido que incorporarse, bien sea por placer o por obligación, en dicho espacio. Para ellos este entorno no siempre es un espacio amigable o confortable, por lo que la mayoría actúa en y a través de este con reticencia, e incluso en ocasiones con desconfianza. Sin embargo, poco a poco se va normalizando su uso, su presencia en la vida de todos, ya que no podemos negar que este espacio presenta determinados beneficios, ventajas y comodidades.

Pero ¿qué pasa cuando estos nativos digitales vagan por este espacio sin supervisión, sin leyes, sin compañía, sin protección? En ocasiones, se convierten en huérfanos digitales, a merced de todos los riesgos y peligros que pueden encontrarse en este espacio sin límites, sin fronteras y en ocasiones sin tiempo. Estos jóvenes se enfrentan a peligros similares a los de generaciones anteriores, solo que en un espacio que aún no conocemos bien, en un espacio que va descifrándose día a día (Junta de Andalucía. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, 2009).

# 2. La socialización a través de las TIC

Los sociólogos definen la socialización como un proceso de transmisión de cultura, en la que están presentes determinados valores y normas de comportamientos sociales, esta

transferencia se realiza de generación en generación, permitiendo la adquisición de diversos conocimientos específicos, posibilitando así la incorporación del individuo en la sociedad y de esta en el sujeto. Esta asimilación y aprendizaje se va desarrollando a lo largo de toda la vida de cada una de las personas, siendo la infancia y la adolescencia las etapas fundamentales para este desarrollo social (Andréu Abela, 2003).

Actualmente podemos observar que tanto las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) así como el uso de ellas, están totalmente integradas en la sociedad, ocupando un lugar importante en la vida de los niños y jóvenes, quienes son conocidos como nativos digitales (Giménez Gualdo, Maquilón Sánchez y Arnaiz Sánchez, 2015). Estos han sido pioneros en el establecimiento de relaciones a través de las pantallas, convirtiendo a las TIC en un espacio de y para la comunicación, cambiando simultáneamente las relaciones presenciales por relaciones más distantes, las cuales se desarrollan en el espacio virtual (Luengo Latorre, 2014). Este tipo de tecnologías influyen directamente en las relaciones sociales y comportamientos de estos (Giménez Gualdo et al., 2015). Esta evolución tecnológica y los avances consecuentes de estas han hecho que cambien las formas de relación, de comunicación y de gestión de la privacidad e identidad de las personas (Gabarda, Orellana Alonso y Pérez Carbonel, 2017). Todo esto genera debates sociales acerca de las condiciones en la que los jóvenes acceden a estos nuevos modos de socialización y relación en el espacio digital (Luengo Latorre, 2014).

Internet se ha convertido para las personas y en especial para los nativos digitales en un entorno donde explorar y crear aspectos como su propia personalidad e identidad, explorando nuevas y diversas emociones y relaciones sociales (Catalina García, García Jiménez y Lopéz de Ayala López, 2014). Proporcionándoles así una participación activa en esta sociedad, ya que estas tecnologías además de explorar, les permiten aportar y compartir opiniones, contenidos, pensamientos, reflexiones, entre otros aspectos, brindándoles sensaciones de autonomía y de reafirmación (González et al., 2015).

Como podemos observar, no cabe duda de que las TIC han creado cambios en ámbitos como el tecnológico, el cultural y el social (Moral, 2001), todo ello debido a la aceptación de las tecnologías por parte de la sociedad. Estos cambios no solo han modificado la forma de relacionarse entre las personas, sino que también han generado cambios en aspectos personales como en la identidad y la privacidad de los sujetos (Gabarda et al., 2017).

En relación a estos cambios, Luengo Latorre (2014) afirma que estas

Nuevas formas de relación social definen, asimismo, nuevos modos y maneras de relacionarse con el otro (…) Habilidades tan básicas y elementales como mirarse a los ojos, darse un abrazo o, simplemente valorar el lenguaje no gestual de nuestro interlocutor, pierden peso y valor en contextos de las relaciones sociales en el mundo digital. (p. 17)

Sin embargo, estos cambios también se deben a la escasez de espacios fuera del virtual donde relacionarse. Las personas necesitan crear lazos y vínculos con un grupo de referencia, en el cual actúan a la vez que aprenden las consecuencias de sus acciones, las dinámicas sociales, el rol que desempeñan en estas para finalmente, identificarse como pertenecientes a este. El espacio virtual más utilizado por los jóvenes para relacionarse

son las conocidas como redes sociales virtuales, tales como: Facebook, YouTube, Instagram, WhatsApp, Twitter, Snapchat, entre otras. Ponce (2012), define estos espacios como:

> Estructuras sociales compuestas por un grupo de personas que comparten un interés común, relación o actividad a través de Internet, donde tienen lugar los encuentros sociales (…) No solo nos relacionamos y compartimos con los demás, sino que, además, exponemos abiertamente y en tiempo real nuestros gustos y tendencias, expresando la propia identidad. (p. 6)

Es necesario hacer énfasis en que las redes sociales siempre han estado presente en nuestro entorno, siendo estas fundamentales para la identificación de las diferentes estructuras sociales (Bernete, 2010), por lo que se puede afirmar que las personas siempre han mostrado la necesidad de ser aceptados en una o varias de estas estructuras. En lo que respecta a las redes sociales virtuales, estos espacios estimulan la convivencia digital, en la cual se suceden diferentes intercambios que estimulan la vida social de los sujetos, pero estos no siempre son positivos siendo fundamental el desarrollo de una correcta ciberconvivencia (Ortega, Del Rey, & Sánchez, 2012). No obstante, hay que tener presente que aunque los jóvenes se sientan igual de cómodos relacionándose por internet, los usos de estas redes sociales virtuales, no sustituyen las relaciones anteriores: los jóvenes siguen disfrutando de los encuentros cara a cara con sus pares, quizá cada vez más escasos (Bernete, 2010).

Centrándonos en el fenómeno de la socialización a través de las TIC, Ortega, Elipe y Calmaestra (2009) afirman que en este se ponen en práctica los siguientes fenómenos interactivos, los cuales pueden verse alterados debido a aspectos como el anonimato, el distanciamiento físico, a la construcción de identidades falsas, entre otros:

- *Valores morales personales:* según los valores de nuestra sociedad, las personas no agreden injustamente a otros porque consideran que el otro no merece dicho daño. En agresiones a través de las TIC y dado a la ausencia física en el espacio en el que suceden los hechos, el juicio moral podría aplazarse.
- *Expectativa social directa:* la socialización nos enseña esperar una reacción por parte de los demás ante nuestras acciones, en la socialización a través de las TIC y debido a los aspectos como el anonimato y a otros mencionados previamente, la expectativa social puede desaparecer, por lo que se puede perder el miedo a recibir una respuesta similar a su acción.
- *Rechazo o desaprobación social:* los espectadores juzgan las acciones de los demás, estos suelen rechazar o reprobar conductas inadecuadas. En la comunicación mediada por las TIC este aspecto puede estar totalmente ausente.

## 3. Características y riesgos de la socialización virtual

Para garantizar que estas relaciones sean positivas, es importante que los jóvenes conozcan las características y los riesgos presentes en el uso, y en ocasiones abuso, de las redes

sociales virtuales. En el entorno digital se pueden distinguir entre los siguientes riesgos (del Río Pérez, Sádaba Chalezquer y Bringué Sala, 2010):

- *Riesgos activos:* refiriéndose a situaciones en las que el uso de cualquier recurso TIC fomenta el desarrollo de una conducta nociva, como acosar a alguien, desarrollar adicciones a las tecnologías, entre otras.
- *Riesgos pasivos:* se refiere a ser el receptor de disfunciones de las TIC como, por ejemplo, ser víctima de cyberbullying.

Una característica y riesgo de la socialización a través de las TIC es que estas refuerzan la sensación de anonimato, lo cual, fomenta una serie de conductas y acciones que pueden pasar desapercibidas en las relaciones desarrolladas en el espacio analógico. De igual manera, en el entorno digital se presenta la oportunidad de establecer relaciones, las cuales suelen ser en algunos casos con extraños, lo que puede ocasionar que esta socialización sea más superficial y desvinculada que las establecidas fuera de este. Sin embargo, desde otra perspectiva, las relaciones en internet pueden permitir mantener y profundizar relaciones establecidas de manera presencial (Arab Díaz, 2015; Caro Samada, 2015).

Otro aspecto característico de este tipo de socialización se centra en la presencia de grandes dosis de exhibicionismo, haciendo referencia a la sobre exposición de la privacidad de sus usuarios, ya que, la tendencia es estos espacios es la publicación de imágenes y datos personales como las vinculaciones familiares, afectivas y amistosas que podrían comprometer la intimidad. Estas redes sociales se están usando para acosar a los usuarios, intimidarlos, chantajearlos, etc. (Catalina García et al., 2014; Galán-García, De La Puerta, Gómez, Santos y Bringas, 2015; Ortega, Del Rey y Sánchez, 2012).

Igualmente hay que tener en cuenta la necesidad de crear una identidad digital para interactuar en este entorno, esta es la imagen proyectada en las diferentes plataformas tecnológicas, la cual está conformada por perfiles, fotografías, comentarios, opiniones, etc. (Jubany Vila & Fuentes Agustí, 2013). Aun así, hay que tener en cuenta que toda esta información puede ser falsa. Las falsas identidades virtuales brindan la posibilidad de mentir en determinados aspectos del perfil personal. Estas informaciones igualmente pueden estar manipuladas por terceros utilizándolas con fines malintencionados. La viralidad propia de las redes sociales virtuales favorece una rápida difusión y una falta de control por parte de los usuarios (Caro Samada, 2015). Siguiendo esta línea, Livingstone (2007, citado por Marciales Vivas y Cabra Torres, 2011) afirma que el "riesgo generado por la exposición a potenciales daños (…) de la Internet se extienden a distintas esferas de la vida social" (p. 856).

A estas características, Moral (2001) le añade el distanciamiento físico. Este recurso tecnológico permite y favorece la comunicación entre personas que se localizan en diferentes ubicaciones en el espacio analógico, proporcionándoles un punto de encuentro en el mismo espacio virtual, este se puede considerar una de las características positivas de la interacción mediada por las tecnologías, sin embargo, en este punto podemos encontrar algunas sombras, ya que puede generar un aislamiento de las personas ante la realidad social.

Otros riesgos derivados del uso de las TIC son los que corresponden a comportamientos adictivos ante el uso de estas y a la presencia de una brecha digital entre los usuarios. En relación al primer aspecto señalado, es necesario establecer que debido a la incorporación de estas en la mayoría de las actividades realizadas por sus usuarios, no podemos basarnos en el uso de estas o en la cantidad de tiempo que se le dedica para establecer conductas adictivas, para esto debemos partir del desarrollo de determinadas pautas de comportamiento poco saludables del sujeto como por ejemplo: dejar de realizar actividades que ya realizaba previamente, a comportamientos propios del síndrome de abstinencia como ansiedad, conducta irascible, depresión, dolores físicos, entre otros (Barberá Cebolla & Fuentes Agustí, 2013).

En lo que respecta a la brecha digital, Sádaba Chalezquer & Bringué Sala (2010) señalan que esta se centra en las diferencias existentes entre los diferentes grupos sociales, centrándose en la diferencia de conocimientos y dominios de las TIC, las cuales pueden encontrarse determinadas por factores generacionales, socioeconómicos o cognitivos. En cuanto a esta última diferencia, Fonseca (2010) la entiende como la forma en que los sujetos entienden, aprenden, expresan, producen, comparten y colaboran a través de los medios tecnológicos. Una de las consecuencias más alarmantes de estas brechas digitales se centra en la discriminación, rechazo o exclusión social a la que se pueden ver expuestas los sujetos que se encuentran en una desventaja digital.

Según Garaigordobil (2011), una de las consecuencias de un uso irresponsable de las redes sociales virtuales es el hecho de que los jóvenes pueden ser testigos de actos violentos, "además de sufrir la consecuencia dolorosa inmediata, interioriza [refiriéndose a los jóvenes] una experiencia negativa mediante el cual aprende el mecanismo de conducta violenta" (p. 234), por lo tanto, son receptores de conductas y aprendizajes negativos los cuales influyen en el actual y futuro comportamiento de estos (Garaigordobil, 2014).

# 4. Conclusiones

No cabe duda de que debido a la incorporación de las TIC en la dinámica social se han modificado conductas como la socialización, llegando a generar en ocasiones determinados dilemas morales. Basándonos en la carencia de fronteras en el mundo digital, es lógico que este sea percibido como algo abstracto por parte de los jóvenes, quienes en ocasiones no son conscientes de que, en este espacio, deben existir normas, y si nos enfocamos en los procesos de socialización de ellos, estas normas deben garantizar la mejora y el mantenimiento de una buena convivencia, de una ciberconvivencia. Es necesario que estos sean capaces de extrapolar las buenas conductas del espacio analógico al espacio digital, no deben servirse del anonimato o de otras características de las TIC para realizar acciones o desarrollar conducta inapropiadas o malintencionadas, las cuales están "dando la voz de alarma sobre diferentes problemáticas que se están produciendo en este nuevo medio socializador" (Gabarda et al., 2017, p. 253).

Debido a esto es fundamental destacar las potencialidades y las ventajas que presentan las TIC en la socialización, estas brindan oportunidades para mantener y profundizar

en las relaciones creadas de forma presencial, estimulan una convivencia digital, permiten a los individuos explorar su propia identidad ayudándoles a crear una identidad deseada evitando así los prejuicios, posibilitan el desarrollo de habilidades y competencias sociales en personas tímidas e introvertidas lo que les facilita aumentar sus círculos sociales (Arab & Díaz, 2015; Gabarda et al., 2017). Las plataformas de las redes sociales permiten generar en sus usuarios, en este caso, en los jóvenes, sentimientos de pertenencia a un grupo social, esto les proporciona la oportunidad de acentuar su identidad, su autoconcepto y autoestima, igualmente estos espacios les permiten adquirir pautas y referencias de comportamientos, los cuales irán moldeando la ciberconducta de cada uno de ellos.

Hay que tener presente que la ciberconducta viene predeterminada por la calidad de las relaciones interpersonales de estos, por la calidad de la convivencia familiar, por las facilidades de acceso a estos recursos y espacios, por el conocimiento y dominio del uso de las tecnologías, entre otros aspectos (Ortega et al., 2012). Teniendo en cuenta esto, cabe mencionar la importancia de una correcta formación y educación en competencias y ciudadanía digital, así como una supervisión adecuada de las actividades que desarrollan los jóvenes en estos entornos virtuales, aspectos que deben ser trabajados desde diferentes instituciones de ámbito educativo, social, familiar, etc. Partiendo de estas ideas, se hace cada vez más evidente la necesidad de fomentar en los niños y adolescentes un correcto uso de las TIC potenciando los beneficios y ventajas y haciendo frente de forma responsable a los riesgos que estas entrañan.

## 5. Referencias bibliográficas

Andréu Abela, J. (2003). Infancia socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia*, *3*, 243-261.

Arab, L. E., & Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Conde*, *26*(1), 7-13.

Barberá Cebolla, J. P., & Fuentes Agustí, M. (2013). Uso abusivo y adicción a las TIC. En *Ayúdalos a usar las TIC de forma responsable* (pp. 207-228). Tarragona: Altaria.

Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista estudios de juventud*, (88), 97-114.

Caro Samada, M. del C. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. *Teoría de la Educación*, (27), 187-199.

Catalina García, B., García Jiménez, A., & Lopéz de Ayala López, M. (2014). *Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet*. Revista Latina de Comunicación Social, RLCS. https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1020

del Río Pérez, J., Sádaba Chalezquer, C., & Bringué Sala, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, (88), 115-129.

Fonseca, C. (2010). The Digital Divide and the Cognitive Divide: Reflections on the Challenge of Human Development in the Digital Age. *USC Annenberg School for Communication & Journalism*, (6), 25-30.

Gabarda, S., Orellana Alonso, N., & Pérez Carbonel, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: Una experiencia de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, *35*, 251-267.

Galán-García, P., De La Puerta, J. G., Gómez, C. L., Santos, I., & Bringas, P. G. (2015). Supervised machine learning for the detection of troll profiles in twitter social network: Application to a real case of cyberbullying. *Logic Journal of IGPL*, jzv048.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, *11*(2), 233–254.

Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *4*(1), 311-318.

Giménez Gualdo, A. M., Maquilón Sánchez, J. J., & Arnaiz Sánchez, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(2), 335. https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841

González, M. A., Fernández, M. V., Urturi, A. F., Bregón, B. H., Moreno, M. M., & Molinero, L. R. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años/Use and risks of information and communication technologies in the adolescents from 13 to 18 years. *Acta Pediatrica Espanola*, *73*(6), 146.

Jubany Vila, J., & Fuentes Agustí, M. (2013). Presencia, reputación e identidad digital. En *Ayúdalos a usar las TIC de forma responsable* (pp. 65-82). Tarragona: Altaria.

Junta de Andalucía. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. (2009). *Educar para proteger. Guía de formación TIC para padres y madres de menores de 3 a 11 años*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado a partir de https://www.andaluciacompromisodigital.org/documents/10180/207470/Guia+ni%C3%B1os+extensa/abea5f52-c887-4b13-8a21-47201bf99735

Livingstone, S. (2007). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. *Telos, cuadernos de comunicación e innovación*, (43).

Luengo Latorre, J. (2014). *Ciberbullying prevenir y actuar. Hacia una ética de las relaciones en las Redes Sociales*. Madrid: Colegio de Psicólogos de Madrid. Recuperado a partir de http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf

Moral, F. (2001). Aspectos psicosociales de la comunicación y de las relaciones personales en Internet. *Anuario de psicología*, *32*(2), 13-30.

Ortega, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2012). *Nuevas Dimensiones de la Convivencia, Escolar y Juvenil. Ciberconductay Relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Secretaria General Técnica.

Ortega, R., Elipe, P., & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Revista ansiedad y estrés*, *15*, 151-165.

Ponce, I. (2012). Monográfico: Redes Sociales. *Observatorio Tecnológico. Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 1-47.

Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK, S.A.

Sádaba Chalezquer, C., & Bringué Sala, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. *CEE Participación Educativa*, (15), 86-104.

# Vía educativa formal en la acreditación de competencias profesionales en el ámbito de la Atención a Personas en Situación de Dependencia[1]

Martínez-Agut, M. P.[a], A. Cristina Zamora-Castillo[a] y Anna Monzó Martínez[a]

[a] *Dto. Teoría de la Educación, Universitat de València, Avda. Blasco Ibáñez, 30, 2, 46010 Valencia, España*

**Resumen**

En formación profesional las vías para adquirir titulaciones o certificados se han diversificado (formales y no formales), mediante los procedimientos de acreditación de competencias profesionales. En el sector de la atención a personas en situación de dependencia, hay profesionales que no disponen de titulación o acreditación y la necesitan para mantener su puesto de trabajo. Tienen diversas opciones, entre ellas la obtención de los certificados de profesionalidad realizando cursos o la participación en los procedimientos convocados por las administraciones. Al mismo tiempo pueden acudir a los centros educativos formales, los institutos de formación profesional, para cursar el Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia, siendo la modalidad semipresencial la que más favorece a este colectivo que compagina trabajo, estudios y obligaciones familiares. La tarea que se realiza desde los centros educativos se basa en la coordinación de equipos docentes, equipos directivos y departamentos de orientación. Se destaca la figura del tutor/a en el seguimiento de los estudiantes y coordinación de los profesionales implicados. Los estudiantes a lo largo de los dos años que dura la formación, realizan un gran cambio en su autoestima y autoconcepto, logrando inclusión social y académica, conciencia ciudadana y empoderamiento.

*Palabras clave:* acreditación de competencias profesionales; Atención a Personas en Situación de Dependencia; inserción laboral; promoción de sectores maginados; educación formal y no formal.

1 Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación de la Universitat de València UV-SFPIE_GER16-417979, con el título REDUVAPS-Red de Aprendizaje-Servicio de la Universitat de València, a la que pertenecen las autoras.

**Abstract**

In vocational training, the pathways for acquiring degrees or certificates have been diversified (formal and non-formal) through professional accreditation procedures. In the area of care for people in a situation of dependence, there are professionals who do not have a degree or accreditation and need to keep their job. They have different options, among them the obtaining of the certificates of professionalism taking courses or the participation in the procedures summoned by the administrations. At the same time, they can go to the formal educational centers, the vocational training institutes, to attend the Medium-level Training Cycle of Attention to People in Dependency Situation, being the semi-presential modality that favors this group that combines work, studies And family obligations. The task that is carried out from the educational centers is based on the coordination of teaching teams, management teams and guidance departments. It highlights the figure of the tutor in the follow-up of the students and coordination of the professionals involved. Students throughout the two years of training, make a great change in their self-esteem and self-concept, achieving social and academic inclusion, citizen awareness and empowerment.

*Keywords:* Accreditation of professional skills; Attention to People in Situation of Dependence; Labor insertion; Promotion of maginic sectors; Formal and non-formal education.

# 1. Las Cualificaciones Profesionales y la Formación Profesional

En el año 2008, el INCUAL (Instituto Nacional de Cualificaciones) establece el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, para estructurar y formalizar las titulaciones de formación profesional. La Atención a Personas en Situación de Dependencia se ubica en el Catálogo dentro del ámbito de la Formación Profesional en la Familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Estos reconocimientos posibilitan que se pueda cualificar a las personas desde la formación inicial (porque en sus Títulos se incluyen), así como para los profesionales que disponen de titulaciones anteriores o no disponen de las mismas, unido a la posibilidad del aumento de la formación permanente y a lo largo de la vida, y las vías para el empleo dentro de un mismo ámbito profesional.

## *1.1. Categorías formativas y competencias*

En la formación profesional las categorías formativas se identifican en niveles de cualificación, que se corresponden a diferentes niveles de competencias alcanzables, que se entienden como las posibilidades técnicas de desempeño profesional. A mayor nivel, mayor formación necesaria para el desempeño laboral y la labor autónoma de la persona cualificada. Existiendo un total de 5 niveles, como se reflejan en la figura 1.

Los niveles de cualificación y competencias dos y tres forman parte del Título de Atención a Personas en Situación de Dependencia. Es importante remarcar que tanto los certificados de profesionalidad como los títulos de formación profesional, permiten el desempeño laboral en este sector.

| Niveles | Competencias correspondientes |
|---|---|
| 1 | Corresponden competencias simples que tienen que ver con procesos normalizados, por lo que los conocimientos teoricos y prácticos son limitados |
| 2 | Las competencias adquiridas tienen que ver con la realizacion de actividades bien determinadas, como la capacidad para utilizar instrumentos y técnicas propias, correspondiendo estas competenciasa aquellas relacionadas con el trabajo de ejecución que requiere de conocimientos de los fundamentos teóricos y comprensión práctica de su actividad |
| 3 | Requiere del dominio de diversas técnicas que puedan ser ejecutadas de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión y exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades así como la evaluación de los factores del proceso y sus repercusiones económicas. |
| 4 | Se hacen necesarias competencias profesionales complejas en un amplio conjunto de actividades, llevadas a cabo en diferentes contextos que demanda capacidades de tipo técnico, científico, económico y organizativo |
| 5 | Mayor en la complejidad de las actividades y competencias profesionales marcadas en el nivel anterior |

**Figura 1. Niveles de cualificación y competencias profesionales (Fuente: Elaboración propia, a partir de Arzibu y Arias, 2008)**

Como se puede observar en la figura 1, el nivel 1 de cualificación corresponde a la Formación Profesional básica, el nivel 2 a la formación profesional de grado medio y el nivel 3 con la Formación Profesional de Grado Superior. Teniendo a su vez los niveles 2 y 3 correspondencia con certidicados de profesionalidad.

# 2. El Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia

## *2.1. Los profesionales del sector de dependencia: Ley de dependencia, horizonte 2015*

Este sector está reconocido a partir de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.

En la Resolución de 2 de diciembre de 2008 se señalaba que las personas que trabajan en este sector de atención a personas en instituciones, tenían que haber obtenido el reconocimiento profesional en el año 2015, según el acuerdo sobre Criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD), donde se especificaba que los Cuidadores y Cuidadoras, Gerocultores y Gerocultoras o categorías profesionales similares deberían acreditar la cualificación profesional de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales, creada por el Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre (BOE de 25 de octubre). Por todo ello, las personas acreditadas han ido en aumento estos años a partir de las vías formativas formales, no formales o de reconocimiento de competencias profesionales.

Debido a esta necesidad, en las distintas Comunidades Autónomas se han ido convocando procedimientos para acreditar competencias profesionales del ámbito de la atención en instituciones, pero no los suficientes para cubrir toda la demanda, por todo ello, los profesionales, para lograr la acreditación han estado recurriendo a estas convocatorias o acudiendo a los centros oficiales de formación profesional para examinarse por libre, o en las modalidades semipresencial o a distancia, y se ha realizado un prórroga de esta normativa que ponía su objetivo en 2015.

## *2.2. Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia*

Para obtener estas acreditaciones por la vía formal, se ha de cursar el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia (regulado en el RD 1593/2011, que establece y se fijan sus enseñanzas mínimas). La competencia general de estos Técnicos consiste en atender a las personas en situación de dependencia, en el ámbito domiciliario e institucional, a fin de mantener y mejorar su calidad de vida, realizando actividades asistenciales, no sanitarias, psicosociales y de apoyo a la gestión doméstica, aplicando medidas y normas de prevención y seguridad y derivándolas a otros servicios cuando sea necesario (art. 6º).

En el artículo 7º se regula el entorno profesional de estos Técnicos, y se especifica que las personas que obtienen este título ejercen su actividad en el sector de servicios a las personas: asistenciales, psicosociales y de apoyo a la gestión doméstica; las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes son los siguientes: Cuidador o cuidadora de personas en situación de dependencia en diferentes instituciones y/o domicilios; cuidador o cuidadora en centros de atención psiquiátrica; gerocultor o gerocultora; gobernante y subgobernante de personas en situación de dependencia en instituciones; auxiliar responsable de planta de residencias de mayores y personas con discapacidad; auxiliar de ayuda a domicilio: asistente de atención domiciliaria; trabajador o trabajadora familiar; auxiliar de educación especial; asistente personal y teleoperador/a de teleasistencia.

Este Título, presenta a su vez tres cualificaciones profesionales completas, que corresponden a Certificados de profesionalidad.

a) Atención sociosanitaria a personas en el domicilio SSC089_2. (Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero y Real Decreto 1379/2008).

b) Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales. SSC320_2. (Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre y Real Decreto 1379/2008).

c) Gestión de llamadas de teleasistencia. CSS_810_2 (Real Decreto 1096/2011).

En la tabla 1 se puede observar para obtener los certificados de profesionalidad qué módulos o asignaturas han de cursar los estudiantes en el ciclo formativo, o bien, si ya han obtenido el certificado de profesionalidad, qué módulos les convalidan para completar el ciclo formativo u otros certificados.

**Tabla 1: Relación certificados de profesionalidad, unidades de competencia y módulos (Fuente Martínez-Agut, 2012b)**

| Certificados de profesionalidad | Unidades de competencia acreditadas | Módulos profesionales convalidables |
|---|---|---|
| **Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales (**UC1016_2) | UC1016_2: Preparar y apoyar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno en el ámbito institucional, indicadas por el equipo interdisciplinar | 0210. Organización de la atención a las personas en situación de dependencia. |
| **Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales (**UC1017_2, UC1018_2) **Atención sociosanitaria a personas en el domicilio (**UC0249_2) | UC1017_2: Desarrollar intervenciones de atención física dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional. UC1018_2: Desarrollar intervenciones de atención socio-sanitaria dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional. UC0249_2: Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria. | 0217. Atención higiénica. 0216. Atención sanitaria. |
| **Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales (**UC1019_2) **Atención sociosanitaria a personas en el domicilio (**UC0250_2) | UC1019_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial dirigidas a personas dependientes en el ámbito institucional. UC0250_2: Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria. | 0213. Atención y apoyo psicosocial. 0214. Apoyo a la comunicación. |
| **Atención sociosanitaria a personas en el domicilio (**UC0251_2) | UC0251_2: Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial. | 0215. Apoyo domiciliario |
| **Gestión de llamadas de teleasistencia (**UC1423_2, UC1424_2, UC1425_2) | UC1423_2: Atender y gestionar las llamadas entrantes del servicio de teleasistencia. UC1424_2: Emitir y gestionar las llamadas salientes del servicio de teleasistencia. UC1425_2: Manejar las herramientas, técnicas y habilidades para prestar el servicio de teleasistencia. | 0831 Teleasistencia |

Existen, por tanto, diversas vías para lograr los Certificados de Profesionalidad, como la convalidación de módulos (horas y unidades de competencias relacionadas), pero en algunos casos los módulos formativos necesarios para la consecución de los certificados corresponden a diferentes cursos académicos, lo que supone una dificultad en el caso de

la formación presencial, pues para poder cursar módulos de segundo curso es necesario aprobar el primer curso completo, pero desde 2010, la oferta formativa semipresencial, así como los exámenes libres permite al alumnado poder cursar y presentarse a módulos de primer y segundo curso.

# 3. Organización en los centros de Formación profesional

## *3.1. El alumnado de formación profesional inicial*

El alumnado de la modalidad presencial, que cursa el Ciclo formativo en dos años, se observa que la mayoría no trabajan, son menores de edad, pueden matricularse en el ciclo con 16 años y tienen una media de edad de entre 16 y 20 años, y acceden con la ESO o con la prueba de acceso (Zamora, 2016).

El mismo Ciclo se cursa en la modalidad semipresencial, en la que el perfil del alumnado es muy distinto. La mayoría trabajan en el sector o están en el paro, pero son pocos los que sólo estudian. Presentan obligaciones familiares y la edad de la mayoría está comprendida entre los 25 y 35 años, incluso hay estudiantes de 40 y 50 años. La mayoría no tiene estudios, o hace mucho tiempo que ya no estudian o provienen de otros Ciclos Formativos o de la Formación Profesional de la Ley General de Educación o de la LOGSE; también hay una minoría que presentan una titulación Universitaria y necesitan este ciclo en su puesto de trabajo. Algunos presentan una gran presión porque necesitan la titulación o el certificado para continuar en su puesto de trabajo. Acuden con gran inseguridad al centro docente, con fracaso escolar, inseguridad, falta de tiempo y de recursos para el estudio y el aprendizaje, ya que la mayoría hace muchos años que dejó de estudiar.

## *3.2. El papel del profesor-tutor del grupo*

Este grupo compuesto por una media de 50 estudiantes tiene asignado un profesor-tutor con una dedicación al grupo de dos horas semanales. Las funciones del tutor son: la coordinación con los profesores del grupo (equipo educativo), con el Departamento de Orientación del Centro, con el Equipo directivo y secretaría del centro.

Dadas las características de esta modalidad de enseñanza, se utiliza la plataforma moodle para la comunicación con el grupo, teniendo un espacio específico para la tutoría, en el que el tutor informa al grupo de aspectos básicos de la titulación, proceso enseñanza-aprendizaje, gestiones (desde secretaría), aspectos motivacionales, contacto con el Departamento de Orientación, seguimiento del proceso de enseñanza-del alumnado...

También se dispone de una hora a la semana para la tutoría grupal presencial del alumnado. Dado que la asistencia no es obligatoria en la modalidad presencial, a la tutoría grupal suelen acudir un 30/40% del alumnado matriculado, por lo que la información a través de la plataforma virtual es indispensable. El tutor de segundo curso, también asumirá la orientación del alumnado con respecto a la Formación en Centros de Trabajo (FCT, art. 8º de la Resolución de 19 de julio de 2017).

Además, cada profesor suele disponer de alguna hora de dedicación individual al alumnado. Las clases (tutorías colectivas) suelen ser amenas y prácticas, intentando que el alumnado relacione los contenidos de los módulos con su experiencia laboral y profesional. La mayor dificultad que tiene es con el módulo de inglés que tiene en primero y en segundo curso, ya que la mayoría no ha estudiado este idioma.

Los estudiantes a lo largo de los dos años que dura la formación, realizan un gran cambio en su autoestima y autoconcepto, logrando inclusión social y académica, conciencia ciudadana y empoderamiento. A lo largo de la formación presentan un gran interés en su aprendizaje, relacionando la formación con su experiencia laboral, que comparten con sus compañeros y compañeras. Entre ellos se apoyan y refuerzan en sus avances, siendo un gran apoyo. El profesorado es muy cercano y está dispuesto a facilitar al máximo al alumnado su proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando experiencias realizadas con metodologías innovadoras como el Aprendizaje-Servicio (Martínez-Agut, Zamora-Castillo, y Pons Hervás, 2016; Martínez-Agut, 2016a; Martínez-Agut, 2016b; Martínez-Agut, y Zamora-Castillo, 2016a; Martínez-Agut, y Zamora-Castillo, 2016b; Martínez-Agut, Monzó-Martínez, Gallardo-Fernández, Carrasco-González, Ninyerola-Medina, y Zamora-Castillo, 2017; Zamora-Castillo, y Martínez-Agut, 2016) y el aprendizaje cooperativo (Puig, Batlle, Bosch, i Palos, 2006; Puig, y Palos, 2006; Pujolàs, 2008).

La mayoría obtiene el Título en dos o tres años, o el certificado de profesionalidad o los certificados de profesionalidad, y por tanto, mantienen su puesto de trabajo, o logran la inserción laboral en este ámbito (muchos a través de la Formación en Centros de Trabajo). Muchos estudiantes continúan estudiando un Ciclo Formativo Superior de la misma Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad (Educación Infantil, Integración Social, Animación Sociocultural y Turística, Mediación Comunicativa, Igualdad de Género) o del ámbito de la enfermería (Auxiliar de Clínica). Incluso, después de realizar un Ciclo Formativo Superior, se matriculan en la Universidad.

## 4. Consideraciones finales

En la actualidad, las vías formativas se están flexibilizando para ampliar las posibilidades de cualificación profesional y aumentar las competencias profesionales de todos los ciudadanos. Existe una carencia de información (Zamora-Castillo, 2015), que afecta a la orientación que se le da al alumnado con bajas capacidades o dificultades para el alcance de una titulación necesaria para el desempeño laboral, o para aquellas personas que poseen titulaciones formativas no oficiales o experiencia profesional acreditable.

La vía formal mediante los Ciclos formativos tiene una duración de 2 años lectivos (en los casos de alumnado que se encuentra trabajando y tiene otras responsabilidades o de alumnos con bajas capacidades, suele ampliarse hasta cuatro años). Pero desde la administración se han de activar otras vías para lograr la formación (Martínez-Agut, 2008), ya que la educación debe adaptarse a los cambios de la sociedad, y a las necesidades y características del alumnado, mediante una "educación personalizada" (Delors, 1996).

Para ello, profesorado, orientadores, alumnado, y ciudadanos/as en general, han de conocer la oferta de diferentes vías educativas, para aumentar así sus posibilidades, partiendo de la alternativa de elegir aquella que más se adapte a sus capacidades y potencialidades (Bernardo, Calderero, Javaloyes, Catellanos, Muñoz, y Jimeno, 2011; García Hoz, 1988). La coordinación de profesionales e instituciones es fundamental.

# 5. Referencias

Arzibu, F. M. y Arias, M. J. (2008). *Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales*. Disponible en: http://extremaduratrabaja.gobex.es/webfm_send/1176

Bernardo, J., Calderero, J. F., Javaloyes, J. J., Catellanos, A., Muñoz, M. M. y Jimeno, J. J. (Coord.). (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.

Consellería de Educación (2016). *Formación Profesional: Dossier de ciclos formativos*. Disponible en: http://www.cece.gva.es/eva/val/fp/oferta_fp.htm

García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.

Instituto Nacional de Estadística (2000). *Catálogo Nacional de Educación de España*. Disponible en: http://www.ine.es/clasifi/cnedesth.htm)

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº 147.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106.

Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia. BOE nº 299.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295.

Martínez-Agut, M. P. (2008). Orientación en formación profesional: Familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En M. C. Saiz, *La Orientación como Recurso Educativo y Social*. IV Encuentro Nacional de Orientadores. Burgos: Universidad de Burgos, COPOE y ACLPP. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=422145

Martínez Agut, M. P. (2012a). Certificados de profesionalidad de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. *Quaderns d'animació i educació social, 15*, 1-23. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/pdfs/Certificados%20de%20profesionalidad.pdf

Martínez, M. P. (2012b). Formación de cuidadores: el título de Técnico en Atención a Personas. En M.C. Pérez (coord.) *Situación de Dependencia. Salud y envejecimiento: Un abordaje multidisciplinar de la demencia* (pp. 405-412). Almería: GEU Editorial.

Martínez-Agut, M. P. (2014). Proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales y dinámica de grupos en el aula virtual de los ciclos formativos de la Familia Profesional de Servicios Sociculturales y a la Comunidad en el régimen semipresencial. *Quaderns d'animació i educació social, 19*, 1-17. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/pdfs/Habilidades.pdf.

Martínez-Agut. M. P. (2016a). Formación para el cuidado en el Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia: Cuidarse para cuidar. En M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Molero, J. J. Gázquez, A. B. Barragán, A. Martos y M. D. Pérez-Esteban, *Cuidados, aspectos psicológicos y actividad física en relación con la salud*, cap. 87, (pp. 597-604) Volumen II. Almería: ASUNIVEP.

Martínez-Agut, M. Pilar (2016b). Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y la Metodología de Aprendizaje Servicio. En P. Soler, J. Bellera y A. Planas (eds.). *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (pp. 283-287). Girona: Universitat de Girona.

Martínez-Agut, M. P., Zamora-Castillo, A. C. y Pons Hervás, E. (2016). Aprendizaje Servicio en los estudiantes Universitarios: el caso de la Educación Social y la Educación para la Sostenibilidad. En E. M. González Barea y M. A. Moreno Yus, (Eds.). *Aprendizaje-Servicio, Desarrollo y Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Educación Superior* (pp. 244-248). Volumen II. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. ISBN: 978-84-608-8632-7

Martínez-Agut, M. P. y Zamora-Castillo, A. C. (2016a). Jardín colgante en una plaza del barrio antiguo de Valencia. Implicación comunitaria. En M. A. Santos, A. Sotelino y M. Lorenzo, *VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario Aps(U)7. Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad* (pp. 527-530). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Martínez-Agut, M. P. y Zamora-Castillo, A. C. (2016b). Fotoperiodismo y Aprendizaje-Servicio. Implicación comunitaria. En M. A. Santos, A. Sotelino y M. Lorenzo, *VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario Aps(U)7. Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad* (pp. 531-534). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela

Martínez-Agut, M. P., Monzó-Martínez, A., Gallardo-Fernández, I. S., Carrasco-González, A, Ninyerola-Medina, A. y Zamora-Castillo, A. C. (2017). *Inclusive Education from a Service Learning Secondary Education proposal.* Comunicación presentada en el Congreso Internacional European Educational Research Assotiation (ECER, EERA) Network: 4. Inclusive Education. Copenhague: University College UCC.

Ministerio de Educación y Ciencia (INCUAL) (2008). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/CNCP_03_08_esp_ing.pdf

Orden de 22 de julio de 2009, de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo y de la Conselleria de Educación, por la que se establece, con carácter experimental, el procedimiento de evaluación y acreditación de la competencia profesional adquirida a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. DOCV nº 6076.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., i Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía. 357*. 60-63. Disponible en: http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Edicions Graó.

Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo Modular de Formación Profesional. BOE nº 59.

Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa en Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. BOE nº 256.

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. (BOE 31 1 2008).

Real Decreto 1379/2008, de 1 de agosto, por el que se establecen dos certificados de profesionalidad de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el repertorio nacional de certificados de profesionalidad. BOE nº 218.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio, por el que se complementa en Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de nueve cualificaciones profesionales de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad. BOE nº 209.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. BOE nº 205.

Resolución de 15 de mayo de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se promueve en la Comunitat Valenciana, diversas convocatorias específicas para la evaluación y acreditación de la competencia profesional adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación en distintas familias profesionales, a propuesta de la Confederación de Organizaciones Empresariales de la Comunidad Valenciana (CIERVAL). Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, nº 7538.

Resolución de 19 de julio de 2017, de la Secretaria Autonómica de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones sobre ordenación académica y de organización de la actividad docente de los centros de la Comunitat Valenciana que durante el curso 2017-2018 impartan ciclos de Formación Profesional básica, de grado medio y de grado superior (DOCV 25 7 2017).

Servicio público de Empleo Estatal (2014). *Certificados de profesionalidad*. Disponible en: https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/certificados_profesionalidad.html

UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Paris: Unesco. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf

Zamora-Castillo, A. C. (2015). *El Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia: competencias, ética y cuidado sostenible*. Valencia: Universidad de Valencia. Servei de Publicacions.

Zamora-Castillo, A. C. y Martínez-Agut, M. P. (2016). La Identificación de las Competencias para el Cuidado. Introducción de la Pedagogía del Cuidado en los Grados de Educación Social y Pedagogía. En R. I. Herrada Valverde, M. T. Cutanda López, y A. Torres Soto (Eds.). *Renovación pedagógica en Educación Superior* (pp. 40-44). Volumen I. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

# La sociedad del ocio, un signo de identidad de la ciudadanía

Mª Ángeles Hernández Prados[a], José Santiago Álvarez Muñoz[a]
[a]*Universidad de Murcia, Facultad de Educación, 30100, Murcia, España*

**Resumen**

Desde tiempos aristotélicos el ocio ha sido una constante dentro de nuestra sociedad como elemento cambiante y multidimensional que ocupa un lugar de relevancia dentro de nuestro entorno. Éste va ligado al crecimiento del individuo ocupando un lugar importante dentro de nuestra identidad como medio de expresión y ejercicio de nuestra libertad. Su carácter polivalente la personaliza como un arma de doble filo que, según el enfoque o el uso que se le dé, puede posibilitar la integración del individuo fruto del carácter vivencial que le comporta o, por otro lado, la disgregación de la sociedad a raíz del carácter consumista que surge de las fuertes presiones del mercado y el mundo empresarial. En manos de la propia sociedad y las administraciones queda posibilitar el ocio como un derecho universal real al acceso de todos que, además de llevar al disfrute y el desarrollo personal, sirva de referente en la configuración de valores idóneos para la construcción de una acción ciudadana que haga de nuestro mundo un lugar sin obstáculos, accesible para todos.

*Palabras clave:* ocio; consumo; sociedad; ciudadanía; inclusión.

**Abstract**

From aristotelic´s times, the leisure has been a constant inside our society as changing and multidimensional element which takes a place of relevance into our context. This is linked to the growth of the being human taking an important place in our identity as mean of expression and exercise of our freedom. Its versatility became in a double-edged sword which, according to the use, can facilitate the integration of people due to the experiential character which is made of, on the other hand, the social fragmentation because of the consumerism which appears due to the impact of the market and business world. In our own society and the administrations is the possibility of using the leisure as a universal law open to everybody which, more than the enjoyment and personal development, worth as referent in the creation of the perfect values for the building of a citizen action which make our world a place without obstacles, accessible to everybody.

*Keywords:* leisure; consumption: society; ciizenship; inclusion.

# 1. Introducción

El tiempo constituye junto al espacio una coordenada que permite situar a las personas en un determinado contexto. De modo que, los seres humanos son temporales, históricos, ya que dependen de un determinado contexto que incide en lo que es y será. Es un tiempo personal, propio de un determinado organismo, que se va nutriendo de ciertas rutinas y experiencias marcadas por la cultura que nos ha sido transmitida. Es precisamente el carácter temporal y finito del ser humano, considerado por unos como vulnerabilidad y por otros como potencial, lo que revaloriza el tiempo. En este sentido, para la antropología estructural el termino finitud en el ser humano no es una limitación e insuficiencia, por el contrario, adquiere un significado positivo y fundamental asociada a la posibilidad de trascenderse, de cometer errores y la tenacidad de la existencia, es decir, de reconstruir lo humano justamente en el reconocimiento y la inclusión en la vida ciudadana. De hecho, para Rombach (2004) a causa de su propia finitud y dinamicidad las situaciones son posibles praxis de contingencia que pueden pasar del caos al cosmos, de lo informe a las formas, de ahí el carácter empático que le otorga al encuentro del ser humano con la diversidad de situaciones en las que se ve sumergido. Por todo ello, el tiempo se contempla como uno de los bienes más valiosos propios del ser humano, regalo que se da, pero nunca es devuelto.

El tiempo siempre ha sido una constante en nuestra historia dejando de ser algo banal e inconsciente para convertirse en un elemento relevante para el ser humano. De ahí la búsqueda de la organización y planificación del mismo acorde a los intereses planteados para poder obtener la mayor productividad posible, tanto en lo que respecta a las funciones y deberes como a los momentos de relajación y ocio. Se reconoce por tanto que el tiempo es un elemento que se puede organizar y materializar. Ante tal situación, se adhiere una mayor importancia a la forma en la que utilizamos nuestro tiempo atendiendo más allá de la dimensión cuantitativa, prestando especial atención al contenido, dando un salto conceptual promulgado por premisas como la siguiente: "Decir que todo es tiempo carece, al menos aparentemente, de utilidad práctica; sin embargo, explícita o implícitamente, está en la regulación de todas nuestras prácticas. Incluso en la posibilidad de poder activarlas" (Caride, 2014, p.32).

El ocio y el tiempo libre son conceptos construidos por el ser humano para referirse a una realidad y actividades elegidas, en principio voluntariamente, que son desempeñadas en una franja temporal, de ahí que presenten un amplio abanico de interpretaciones y modos de expresión y materialización. Como todo concepto se trata de una representación, no neutral ni objetiva, de la realidad material o inmaterial, por ello nunca será totalmente equivalentes a la misma; no son universales, por tanto, requieren ser contextualizados; son dinámicos e históricos de modo que se encuentran supeditados a un determinado tiempo/espacio; en la medida que dependen de un contexto en constante transformación se puede afirmar que se encuentran en un estado de inacabamiento (Elizalde y Gomes, 2010). El carácter social que va implícito lo hace un concepto variable propio de la denominada sociedad liquida de Bauman y Mazzeo (2013) en la que cada vez se dan más cambios y el entorno se amolda de forma automática. Por todo lo señalado, el ocio siempre se ha remiti-

do como un tema de discusión el cual se ha ido modificando y conceptualizando de varias formas conforme la sociedad avanzaba, pasando de un mero objeto para el trabajo a un derecho para el disfrute y la distención individual y compartida.

Fruto del inacabamiento y contextualización de los conceptos, terminológicamente nos encontramos con una variedad de palabras y expresiones empleadas para referirse a esta realidad, aunque con matices o aspectos concretos. En Estados Unidos se promovió el recreacionismo en el siglo XIX a través de la expresión "*recreation*" y actualmente se ha popularizado el término "*freetime*" o "*Leisure*", fruto de la influencia de la colonización diversificada en latinoamerica se emplean ambas, ocio y recreación. Sin embargo, en castellano, el termino que más se aproxima a *leisure* en inglés, *loisir* en francés y *lazer* en portugués y la que más se ha popularizado en la producción científica es ocio.

Para abordar la axiología del término de ocio debemos remontarnos a figuras como Aristóteles que hablan del "ocio el alma" y "el reposo del cuerpo" referenciándolo como el cese de una acción representada en forma de premio, un ideal para alcanzar la felicidad propia. Fruto de lo expuesto anteriormente, se asocia la figura del trabajo dentro de la definición de ocio haciendo referencia al ocio como el tiempo de no trabajo, un tiempo de elección propia. Durante la Edad Media se le adhiere una dimensión espiritual, se considera primordial la necesidad de un tiempo exento de obligaciones que permita alimentar el ser y ocuparse de él mismo, pero se aleja del concepto de descanso y diversión que había sido establecido en la época romana. Concretamente, para el cristianismo el ocio era un tiempo para el cultivo del ser, del alma, marcado por la negación y rechazo de los placeres que se derivaban de reuniones de fiestas, de encuentros de música, teatro y poesía, entre otras formas de diversión de la época (Elizalde y Gomes, 2010).

Posteriormente, haciendo un breve recorrido histórico se aprecia una etapa premoderna en la que el ocio nació como un privilegio al alcance de pocos, en este caso, la población de clase alta que llegó a denominarse "clase ociosa", volviendo a situar el ocio como un estado deseable, como valor para la ciudadanía. Este aspecto fue determinante, según Gil Calvo (1995) para establecer un dualismo social del ocio entre la vida activa y la contemplativa, entre clases ociosas y forzadas a trabajar, lo que "ha contaminado la definición moderna de la dicotomía trabajo/ocio, que ha quedado teñida de ese maniqueísmo entre lo socialmente superior e inferior" (p.26). Esta ambivalencia del concepto del ocio presente en nuestra historia con un ir y venir entre la adoración-apasionamiento y la perversión-desprecio del mismo pone de manifiesto la necesidad de estudios que permitan clarificar y establecer los parámetros desde los cuales educar el ocio para la ciudadanía, sabiendo que requiere incorporar las particulares del contexto (aquí y ahora) y evitar la bipolaridad extrema de la que hablamos.

Esta situación se fue modificando con el transcurso de los siglos gracias a los nuevos pensamientos filosóficos y políticos, extendidos en el pueblo, que se vieron representados como una aclamación popular como búsqueda de un tiempo para el ser y el vivir para hacer del ocio un derecho fundamental del ser humano (Munné, 1996). Actualmente, supone un fenómeno extendido en varios de los espacios de nuestro entorno abordando un amplio rango de campos desde el ámbito deportivo hasta el tecnológico.

En los últimos años, cabe señalar la delimitación conceptual entre ocio y tiempo libre donde el primer se aborda desde una perspectiva cualitativa y el otro desde lo cuantitativo, es decir, tiempo libre se esclarece como todo tiempo que tenemos de liberación del trabajo y las obligaciones y, por otro lado, el ocio se conceptualiza como el contenido de aquello que realizas en tu tiempo libre. La sobreaceleración del tiempo y sobrecarga de responsabilidades y obligaciones adquiridas en el ámbito laboral y familiar, nos deja muy poco margen de tiempo libre y de ocio. Esto ha llevado a confundir el ocio y el tiempo libre como si se tratasen de sinónimos cuando en realidad se tratan de conceptos complementarios pero diferentes. El tiempo libre hace referencia al uso del tiempo utilizado para un fin determinado (dimensión cuantitativa), y el ocio al contenido que es tratado en ese tiempo libre (dimensión cualitativa). No todo tiempo libre es ocio (Hernández y Morales, 2008).

Por consiguiente, esta actividad supone un incentivo para la consecución de una calidad de vida que nos lleve al bienestar. Además, su correcta gestión, puede ser un recurso para la construcción de una ciudadanía que promueva la inclusión de toda la población, el carácter vivencial que tiene la configura como una perfecta oportunidad para realizar acciones tan profundas como educar. No obstante, ésta puede suponer un arma de doble filo puesto que, según como se gestione, se le puede adherir un carácter nocivo o excluyente que atente contra la construcción de la ciudadanía en la población. A continuación, abordaremos estas perspectivas que lo personifican como un concepto ambivalente que se representa de diferentes formas.

De esta forma, es un hecho real la inherencia del ocio en nuestra sociedad, cada vez más presente hasta configurarse como una parte que define nuestro ser (Elias y Dunning, 2015). Éste no sólo se ubica como un ámbito más de la personal, sino que también se le adhiere un componente educacional que configura el ocio como una excelente medio de educación no formal que ayuda a la adquisición de conocimientos y habilidades necesarios para incentivar el bienestar integral y la calidad de vida del individuo (Caride, 2014). Ante ello, salta a la escena social la pedagogía del ocio como elemento clave para el desarrollo humano.

## 2. El ocio como elemento inclusivo

En nuestra realidad, el término inclusión se hace más latente fruto de las crecientes desigualdades y necesidades que emergen dentro de nuestra sociedad. Tal situación requiere de una serie de intervenciones que eliminen el sesgo social y facilita el ejercicio de una ciudadanía plena y justa. Muchos son los medios para actuar sobre esta problemática, uno de los más extendidos y óptimos es el ocio, su carácter multidimensional la convierte en una buena herramienta que permite incidir positivamente tanto en el destinatario como en el mediador puesto que el aprendizaje es mutuo, es decir, ambas partes se ven influenciadas positivamente en el ejercicio de su ciudadanía y acceso a la misma. Dicha formación resulta imprescindible puesto que para propiciar el cambio se requiere que la población cambie sus modelos de pensamiento para configurar una sociedad de tolerancia, aceptación y ayuda.

El movimiento asociativo y las fundaciones son dos de los agentes inclusivos que cada vez están más presentes, éstos han crecido notablemente en los últimos 40 años a raíz del

ejercicio libre de la ciudadanía ante el final del periodo dictatorial de Franco. De acuerdo a lo estipulado por Zimmerman (2000), dichas organizaciones basan su naturaleza en el empoderamiento comunitario, es decir, una serie de estructuras que ayudan a mejorar las condiciones de vida de una comunidad en concreto. Las personas que se ven involucradas en la puesta en acción de estos proyectos dan un claro ejemplo del ejercicio de una ciudadanía saludable pero más importante aún es la acción previa y continua que reporta las propias organizaciones a los voluntarios o trabajadores, éstas modifican la escala de valores de los ciudadanos implicados proporcionando una formación perpetúa y de un valor incalculable (Caride y López, 2002).

La inclusión no es un hecho instantáneo e inmediato, sino que requiere de un proceso continúa en el que las personas o grupos se conviertan en agente transformador de la sociedad. No se requieren grandes iniciativas y acciones puesto que si todos somos parte activa en el desarrollo de la inclusión, como indica Rodríguez (2016), se podrá ir de lo local a lo global, es decir, inferir desde pequeñas acciones en las grandes estructuras de nuestra sociedad, tal y como se postula en el efecto mariposa dónde el aleteo de una mariposa puede ocasionar un tornado.

La acción inclusiva no se representa como un ente exclusivo de ciertos grupos, sino que es un elemento que interfiere en todos los seres. No obstante, existen una serie de grupos que, dadas sus circunstancias y problemáticas, se muestran más vulnerables en nuestro entorno y requieren de una serie de iniciativas e intervenciones que promuevan el acceso a la acción ciudadana, insertándolos como seres activos y autónomos capaces de desenvolverse. De la siguiente manera, el asociacionismo y la solidaridad conforman un binomio colaborativo que convierte el ocio en una herramienta paliativa que ayuda a la inserción del individuo dado el componente vivencial y social que contiene el cual facilita la inserción dado que comporta la adquisición de una serie de competencias, habilidades y actitudes funcionales para vivir en comunidad. A raíz de todos los beneficios que comporta se está viendo incrementado el número de entidades privadas o públicas que adhieren el ocio como recurso dentro de su programa de intervención (Ruiz Olabuenaga, 2015).

De todo ello nace de la necesidad de una ocupación del tiempo en la población independientemente de su edad, género, situación económica, condición de discapacidad, para satisfacer el derecho que todos tenemos a disfrutar de aquellas actividades lúdicas y ociosas en los diferentes contextos en los que nos movemos, concretamente en la familia y en la ciudad. Esto no constituye un capricho sino una necesidad vital, además de una condición de la vida ciudadana. Para ello, se ha de implementar una intervención que vaya más allá de acciones o salidas puntuales, unas iniciativas que, no sólo ocupe el tiempo, sino que inculquen una pedagogía del ocio para el aporte de una serie de capacidades que estimulen la normalización, socialización, autonomía, funcionalidad, inclusión y la autodeterminación de cada individuo (Rebolledo y Rohlfs, 2014). Cabe destacar también, dentro del mundo del ocio, el turismo como uno de los campos de trabajo de mayor potencial dentro de la inclusión, ámbito que ha ido adquiriendo una mayor sensibilización convirtiéndose en un eje de actuación. A tal carácter no se llega sólo desterrando barreras, sino que se debe ofrecer algo más que supere la accesibilidad, haciendo del turismo un campo que promocione espacios que mermen las diferencias posibilitando una igualdad de oportunidades ante su disfrute (Díaz Zarco, 2017).

De la siguiente manera, el ocio es una herramienta esencial para la inclusión dado que se desarrolla dentro de escenarios de fuerte significación social y potencial personal tales como las festividades o el deporte donde se pueden establecer desafíos que lleven a la realización del ser y el disfrute personal y comunitario. Uno de los grupos de población dónde más intervenciones se realizan por medio del ocio son los discapacitados los cuales habían sido considerados como seres excluidos dentro de las experiencias de ocio hasta, a día de hoy, diseñar varios programas que ayuden a los procesos de emancipación y autonomía personal (Vicente Calderón, 2015). Otro sector a destacar sería el grupo de la tercera edad, los cuales necesitan desarrollar su autosuficiencia ocupando su quehacer social para no caer en el vacío existencial, la acción a desarrollar en éstos se identifica como un proceso de reeducación del ocio que le dé herramientas para optimizar su tiempo libre (Marín García, 2017). Acciones que involucran un carácter terapéutico dentro de las múltiples dimensiones que ahondan sobre el ocio.

## 3. La dimensión consumista en el ocio

Como campo de actuación en continúo apogeo cada vez son más las inversiones que se desarrollan desde las propias administraciones para conceptualizarlo como un derecho para todos. No obstante, la creciente manifestación hace que el ocio se extienda a muchos de los campos que están involucrados dentro de nuestro entorno, uno de los más presente es el campo empresarial el cual busca rentabilidad económica de este objeto dado que su creciente presencia supone una rentabilidad ansiada por parte de las grandes empresas.

Dicha situación lleva a una excesiva comercialización del ocio haciendo que, en ocasiones, nos transportemos en el tiempo al modelo antiguo dónde era solo un servicio al acceso de pocas personas. Esta situación radica fruto de la configuración en los últimos siglos de una sociedad consumista creada a raíz de los nuevos derechos laborales que permiten un mayor poder adquisitivo y mayor tiempo libre, premisas que ven la necesidad imperiosa de "matar" el tiempo y a convertir lujos en necesidades. De la siguiente manera, se ve concebido el consumo como un modelo de definición del estatus haciendo uso de él como medio para exteriorizarlo. La industria publicitaria también ocupa un lugar relevante dentro de la inserción del consumismo en el ocio dado que se encarga de la difusión de información que genere nuevas necesidades, apetencias y deseos e ir reponiendo cuando éstos se consuman para ir extendiendo el mercado continuamente (Sandoval, 2009).

Dicha situación amplia el sesgo social entre clases desterrando la imagen inclusiva del ocio comentada previamente, haciendo de éste un peligro para la equidad. Schor (1992) resalta la viabilidad económica como un condicionante de relevancia para acceder al ocio puesto que se adhiere al tiempo de consumo al cual, para su accesibilidad, se ha de tener unos requerimientos económicos que no todos presentan. La reiteración de esta acción la convierte también en medio de satisfacción ligado al espectáculo, es decir, la búsqueda constante de novedad y sorpresa ante un escenario que está en constante cambio. Cabe señalar que el consumo se puede demarcar con el ocio en dos perspectivas, como medio para el acceso a experiencias de ocio o, por el otro lado, la personalización del consumo como ocio en sí.

Para abstraer la presencia del ocio consumista en nuestro entorno sólo hace falta mirar a nuestro alrededor. Según Escudero (2008), una de las figuras referenciales dentro de esta dimensión del ocio son los centros comerciales, el espacio postmoderno de ocio y consumo por excelencia, los cuales se configuran como un hito dentro de las ciudades fruto de su fuerte área económica y recreativa. No obstante, éstos limitan la creatividad en el ocio puesto que supone un espacio que reúne una serie de servicios de fácil accesibilidad a los cuales la sociedad accede de forma reiterada ante el vacío existente en su tiempo libre puesto que no requiere de una planificación como otras acciones, vinculando una dimensión pasiva dentro de esta actividad. También son un referente las instalaciones deportivas dado que, aunque los servicios públicos crean espacios gratuitos de acceso a la actividad física, éstos son insuficientes para la demanda existente haciendo que emerjan numerosas iniciativas empresariales deportivas a razón de la rentabilidad económica que éstas ocasionan. Espacios que se acercan más a una dimensión económica que vivencial puesto que imposibilita el acceso de toda la población a éstas, alejándose del modelo de ciudadanía actual que promulga por la necesidad de vivir en comunidad con nuestras diferencias.

# 4. Conclusiones

Es cierto que cada vez son más las acciones solidarias que se llevan a cabo desde el ámbito del ocio pero aún queda aunar fuerzas y darle un carácter sistemático que permita un control e institucionalización de toda la actividad y de los voluntarios que le otorgue el reconocimiento merecido. Además, dicha mejora se debe reportar en un principio desde las administraciones nacionales, regionales y locales, promocionando los recursos necesarios para poder incentivar este tipo de iniciativas facilitando el desarrollo de su trabajo dentro de nuestra sociedad.

Por otra parte, dentro del ocio inclusivo la mayoría de los esfuerzos recaen sobre el grupo de población de discapacitados, colectivo que requiere este tipo de acción pero que eclipsa la necesidad de ampliar la cobertura de actuación hacia otros grupos. Uno de ellos sería las familias la cual, ante el contexto de vulnerabilidad asociado no solo a su estructura, sino también a la situación de pobreza o exclusión en el que se ven involucradas, requieren de servicios, entidades y plataformas que promulguen iniciativas de ocio familiar inclusivo que doten a éstas de recursos para extraer el potencial educativo y, por consiguiente, desarrollar unas prácticas de ocio positivas para el entorno familiar.

La dimensión consumista lleva al ocio dentro de una crisis conceptual que hace necesario un redescubrimiento del valor de ocio activado a partir de una transformación que reconfigure la conceptualización, acercándonos al pensamiento aristotélico que defiende que el ocio no puede existir cuando las personas no saben lo que es. Ante ello resarce la formación ética respecto al ocio y al consumismo, intervención que debe ser incluida desde los primeros niveles de educación formal y, a su vez, extendida a lo largo de toda la educación obligatoria como eje transversal parte del currículum oculto. Además, se deben proporcionar diversas iniciativas desde los diversos órganos y administraciones públicas y privadas de manera que extienda este pensamiento en la sociedad. A partir de tal acción se asegurará la concienciación de las nuevas generaciones y la extensión de un modelo de pensamiento que aleje el ocio del consumismo.

# 5. Referencias

Bauman, Z. y Mazzeo, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Grupo Planeta: Madrid.

Caride Gómez, J. A. y López Paz, J. F. (2002). *Ocio y voluntariado social. Búsquedas para un equilibrio integrador*. Universidad de Deusto: Bilbao.

Caride Gómez, J. A. (2014). del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *EDETANIA, 45*,33-53.

Elias, N. y Dunning, E. (2015). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica: México.

Elizalde, R. y Gomes, C. (2010). Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. *Polis (Santiago)*, *9*(26), 19-40.

Escudero Gómez, L. A. (2008). *Los centros comerciales, espacios postmodernos de ocio y consumo: un estudio geográfico*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca.

Gil Calvo, E. (1995). Elogio del ocio. *Temas para el Debate, 9-10*, 26-29.

Hernández, A. y Morales, V. (2008). Una revisión teórica: ocio, tiempo libre y animación sociocultural. *Revista Digital, 13* (127), 1.

Marín García, H. (2017). La tercera edad: un desafío para la educación en el tercer milenio. *Contextos*, (5), 133-140.

Munné, F. y Codina, N. (1996). Psicología social del ocio y el tiempo libre. En Álvaro, J. L., Garrido, A. y Torregrosa, J. R. (Coord.) *Psicología social aplicada* (pp. 430-447). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.

Rebolledo, J. C. y Rohlfs P. (2014). Propuesta de intervención en el ámbito del ocio y tiempo libre de usuarios/as de COCEMFE Cáceres. *Revista Española de Discapacidad, 2* (1), 223-231.

Rodríguez, E. (2016). Enseñar geografía para los nuevos tiempos. *Paradígma, 27*(2), 73-92.

Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Barcelona: Herder

Ruíz Olabuenaga, J. I. R. (2005). El tercer sector español y sus campos de actuación. *Revista española del tercer sector*, (1), 135-162.

Sandoval Rodríguez, Y. (2009). La industria del ocio, el nuevo consumismo de masas en el Siglo XXI. *Revista de Arquitectura, Urbanismo y Ciencias Sociales, 1* (3), 1-19.

Schor, J. (1992). *The Overworked American: the Unexpected Decline of Leisure*. Harvard University Press: Cambridge.

Vicente Calderón, P. (2015). *El ocio en las personas con discapacidad intelectual: un acercamiento al ocio inclusivo.* (Tesis doctoral inédita). Murcia: Universidad de Murcia.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport y E. Seidman (eds.). *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers

# La ciudadanía y los derechos humanos como referentes educativos

Dra. Nadia Mejía Correa y Dra. Rafaela Sayas Contreras
*Universidad de Cartagena de Indias (Colombia)*

**Resumen**

El acceso al conocimiento y al saber, como Derecho Humano, constituyen presupuestos de vida y trabajo digno, y tienen a la educación formal y no formal, al currículo y a las pedagogías en articulación con los contextos, sus premisas de eficacia contra la exclusión y la vulnerabilidad. Magendzo (2006, 66), propone una pedagogía problematizadora para crear en los estudiantes actitudes racionalmente críticas frente a la sociedad en la que viven, "el docente debe mantener respeto por las opiniones diversas del estudiante y ser flexible, no se trata dominar la técnica de los Derechos, sino de reconocerlos como práctica social, histórica y contextualmente construida". Derrida (1985, 13,16), señala que la universidad de acuerdo con su vocación declarada, y en virtud de su esencia debe seguir siendo un último lugar de resistencia crítica frente a los poderes de apropiación dogmáticos e injustos. Así, pedagogías individuales y colectivas, reales y virtuales como todo coherente y cohesionado en beneficio de los sujetos que aprenden, son generadoras de impacto y nuevas oportunidades para posicionar el ideal de los derechos humanos en los territorios de convivencia y trabajo digno.

*Palabras clave: Educaciòn; Vulnerabilidad; Derechos humanos; Proyeccion Social; Capital social.*

**Abstract**

The access to knowledge and wisdom, as a Human Right, represents a presumption of life and dignified work, and has formal and non-formal education, curricula and pedagogies in articulation with contexts, its premises of effectiveness against exclusion and vulnerability. Magendzo proposes a problematic pedagogy to create rationally critical attitudes towards the society in which they live, "the teacher should have respect for the diverse opinions of the student and be flexible, it's not about dominating the technique of rights, but to recognize them as a social, historical and contextually constructed practice" (2006, pp. 66). Derrida (1985) points out that the university, according to its stated vocation, and by virtue of its essence must remain a last place of critical resistance to the dogmatic and unjust powers of appropriation. Thus, individual and collective pedagogies, real and virtual as everything coherent and cohesive for the benefit of the subjects they learn, are generating impact and new opportunities to position the ideal of human rights in the territories of life and dignified work.

*Keywords: Education; Vulnerability; human rights; social Projection; social Capital.*

# 1. Introducción

Los derechos humanos se escenifican diariamente desde la academia que los defiende como objeto de estudio, pero en la realidad son expresados en contextos de amenaza o vulneración, y por ello demandan, argumentación para el reclamo, políticas públicas y decisiones jurisprudenciales que los efectivicen. El rol axiológico de los tratados y convenios internacionales y de constituciones, frente a imaginarios de exclusión y vulnerabilidad, incitan asociatividades y agendas para reclamar por lo justo, y espacios de ciudad físicos y virtuales con mecanismos de eficacia.

La formación integral, como derecho, valor y principio, se transversaliza en el ordenamiento Jurídico y el en deber ser de las instituciones educativas públicas y privadas que, haciendo parte del Estado social, propugnan por prerrogativas y garantizados mediante exigencias de calidad e idoneidad docente, lo que se traduce en implementación de pedagogías y didácticas acordes con ideales de justicia, bienestar social y argumentación para el reclamo por derechos en pleno.

La misión de formar actores sociales, involucra la creación de comunidades cívicas comprometidas con el desarrollo humano; para Putnam, Leonardi y Nanetti (2008), solo la unión de voluntades entre iguales permite diezmar los problemas de atraso, marginalidad y pobreza; en otras palabras, solo mediante la conformación de capital humano en contexto, se tejen los derechos. Las maneras de ser y de pensarse en la ciudad, en su acepción clásica griega, nutren los escenarios de encuentro y suscitan aprendizajes sobre ser buen ciudadano, que se diseñan como competencias en el proceso de formación para la vida y el trabajo digno.

Este trabajo está dividido en tres bloques, el primero analiza el concepto de ciudad y ciudadanía como eje de formación profesional para vivir los derechos humanos, y la ciudadanía como expectativa de vida y trabajo inclusivo, la segunda, evidencia principios de progresividad y participación que confluyen para garantizar derechos humanos en ámbitos reducidos o ampliados hasta el sistema mundo, por último, mostramos que solo es posible garantizar derechos en un Estado social cuando el proceso de formación visibiliza la anomia entre promesa y eficacia del sistema político, y lo fundamental, y muestra que las razonables críticas son virtudes del sujeto formado en derechos humanos.

# 2. Ciudad, ciudanía y pedagogías para los derechos humanos

En este aparte analizaremos el concepto de ciudad como hábitat y escenario de construcción de lo público, y las garantías para disfrutar con los otros derechos económicos sociales y culturales, sostenibilidad ambiental y participación. La ciudad incita la construcción de lo común e identitario, y se convierte en destinataria de buenos y malos efectos de procesos educativos como todo coherente y cohesionado en favor del ciudadano. Construir ciudadanía y hacerse ciudadano es condición de posibilidad para la configuración de patrimonios y bienes sociales heterogéneos, construidos

como posibilidad de mantener relaciones críticas con el mercado y el Estado, mediante intervenciones de movimientos de la sociedad civil. El proceso de ciudadanización y construcción de la sociedad civil es, también, el de la construcción de la democracia y el Estado de los derechos.

La universidad, como escenario de discusión y saber sobre la ciudad, comparte con ella elementos comunes que permiten a los actores universitarios comprometerse con la tarea de deconstruir y reconstruir imaginarios de formación integral, eficaces, solo si cumplen a cabalidad con los ideales de una ciudadanía actuante y activa, reflejo de lo axiológico, lo cognitivo y lo cognoscitivo, formal e informal, individual y social, privado y público, cuyo fundamento es la dignidad humana. Para Freire (2005), la educación, como acto de conocimiento y actividad política, se centra en temáticas que emergen de la realidad de los educandos asociada a la producción, y debe ser vista como factor determinante en el proceso de transformación del pensamiento de los pueblos. Las pedagogías como procesos de mediación entre razón, conocimiento y saber permiten al docente escenificar las miradas críticas sobre las formas de acceder a los saberes necesarios para la vida privada y pública, individual y social. Existen lazos de corresponsabilidad entre el pedagogo como orientador del proceso educativo, y los impactos que su puesta en escena genera en los contextos familiares, laborales y sociales en el sentido de entender el mundo en su complejidad de interacciones entre sujetos que aprenden y reconocen derechos, entre tecnologías y técnicas al servicio de las profesiones, en vida y trabajo útil y digno. La pedagogía, social como disciplina educativa, se ocupa de la educación de personas en situación de vulnerabilidad, y es dirigida por profesionales diversos, comprometidos con la formación de comunidades y su empoderamiento para hacer frente a situaciones de conflicto por derechos. Esta pedagogía es mayormente activa y participante con las soluciones de facto, son las promesas de la eficacia del saber hacer en contexto.

Las posibilidades en la construcción de ciudad, está radicada en agendas de lo posible para los derechos humanos y el espíritu democrático; se trata de una educación consentida y consensuada en torno a lo fundamental, con enfoque de inclusión y derechos. Para Apple (2014), se trata de que la educación logre instaurar procesos de alfabetización crítica y política; una alfabetización que capacite a las personas para comprender la realidad, y participar de una comunidad que pone límites a la moral social, como premisa de ética ciudadana circulante. Así que, los diseños de ciudad tienen un componente ético y perspectivista para dirigir agendas de gobiernos y ciudadanos, que impulsen principios de solidaridad, pertenencia y sentido de lo justo, con enfoque inclusivo y plural. Hacerse parte de la ciudad, cumplir el rol de ciudadano, implica construir y disfrutar espacios diversos que permiten establecer relaciones críticas frente al Estado y el mercado, e instituciones y movimientos que faciliten la defensa de los derechos según Escobar, (2002).

El ejerció de los derechos humanos como expresión ética individual y social, privada y pública, exige que procesos de formación integral sean liderados por instituciones que fomentan lenguajes de solidaridad, bienestar y participación que subyacen en el sistema normativo como valores y principios, pero que necesitan argumentación de razonabilidad ética para conductas ciudadanas. Así, los sistemas normativos comparten principios y reglas de moral social, aunque hacen parte de engranajes distintos; confluyen en el

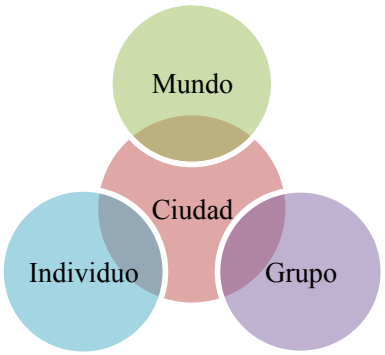
deber ser de los individuos en contextos de encuentro y participación, y comparten la defensa del bien común, la justicia, la verdad, y la corresponsabilidad con lo público; derechos DESC, colectivos e individuales ampliados y en dinamicidad compleja.

## 3. El círculo virtuoso de los Derechos Humanos

Analizamos aquí como los derechos humanos nacen con una ética común y de razonable convivencia entre seres humanos y naturaleza, y que desde la epistemología del concepto se manifiestan como efectos de bondad y de lo bueno, para ser considerados con el iusnaturalismo como cognoscibles por medio de la razón y otras corrientes para el posicionamiento de los derechos.

Los derechos humanos son productos culturales, que fueron inspirados a través de la razón como ideas de emancipación, señala Herrera Flórez (2005). Se gestan como reflexiones y luchas contra los estados monárquicos por tratamientos injustos. Se posicionan más tarde como iuspositivismo, y posteriormente se vivifican en decisiones jurisprudenciales que reconocen realidades de amenazan o vulneración, como generadoras de derechos humanos. Se reivindican sin norma y son provocaciones para futuras interpretaciones jurídicas y de dogmática constitucional. Los derechos humanos son el fin de la enseñanza universitaria, no una materia exclusiva de las titulaciones en derecho. Se trata de un área de formación imprescindible para la futura actividad profesional, y en ese sentido, no son solo catálogo de artículos que el estudiante debe aprender, sino marco de referencia legal y ético más imperante del mundo contemporáneo.

**Figura 1. El circulo virtuoso de los Derechos Humanos.**




Elaborado por Mejía, Sayas y Múnera, 2017.

Los derechos humanos se dimensionan en un gran círculo virtuoso a través de diversos enfoques: enfoque integral y universal, que cobija a individuales, TICS, grupos y colectivos como manifestación de inclusión y reconocimiento en el sistema mundo. Con enfoque de complejidad que signan la vida del sujeto en lo privado y lo público, en lo individual y lo social con independencia de su condición, sexo o raza como expresión de igualdad. Con enfoque progresivo y expansivo, que no se agota en corrientes iusnatura-

listas, positivas o activismos judiciales sino en todas, abarca también políticas públicas y reclamos de la sociedad civil. Con enfoque inclusivo, que cobija a todos por igual y sin mayores consideraciones. Con enfoque integrativo y progresivo que consulta principios y valores del bloque de constitucionalidad, y realidades de vulnerabilidad y tratamiento desigual. Con enfoque de concreción, integrativo y progresivo, aplicado a sujetos particulares, pero con efecto erga omnes e incluye varios derechos. Con enfoque transdisciplinar que en sus distintas dimensiones se proyecta a la vida como unidad compleja. Con enfoque de refundación y dinamicidad que los derechos humanos no tienen punto final; se reinventan de acuerdo con circunstancias propias de interacción de los sujetos y están posicionados en cada ámbito de los sujetos.

Un sujeto educado a través de pedagogías problematizadoras y de sensibilización frente a los entornos, hace confluir lo subjetivo con lo material, lo real con lo virtual, y hace frente a realidades personales complejas con ejercicios de ciudadanía; según Sen (2013), se trata de la elección de vidas que tenemos para valorar, conforme nuestras capacidades y que en todo caso serán aquellas que constituciones y normas han asignado a nuestro favor. El profesional formado en las IES, cuya promesa es la formación integral axiológica, democrática, filosófica y jurídica, sabrá integrar axiologías con disciplinas, proyección social y responsabilidad frente al contextos problèmicos. Miradas complejas que transversalizan como ciudad y territorio, como ciudadanía y garantías, y como formación profesional con pedagogías ciudadanas son premisas de convivencia. Crear consensos e incitar participación en la construcción de la ciudad justa, para lo individual y lo colectivo es la promesa de la formación profesional como deber ser, y fincada en responsabilidad social; Sartori (2009), señala que la democracia reivindica el poder del pueblo sobre sí mismo, como gobernante y gobernado y le da facultades para ejercer los derechos como ideales.

Freire (2005), crítica al proceso educativo que tiene a los educandos como inermes depositarios del saber, pues "el docente no es el único que posee conocimientos para transmitir al estudiante como sujeto oprimido"; se les debe formar como críticos y actores del mundo que les rodea, generar conciencia sobre la realidad social y el poder dominante; la educación libera el pensamiento de los educandos y los induce a transformar el mundo en que viven: una pedagogía en la que el oprimido de descubra y conquiste reflexivamente su propio destino histórico, (2005). Yory (2014), plantea la necesidad de abordar el tema de la construcción colectiva del lugar como escenario de encuentro y vida digna. "Lugares en los que el desequilibrio socio-espacial, la concentración de pobreza y el detrimento de lo ambiental ponen en evidencia la inexistencia de proyectos colectivos y la distancia existente entre la ciudad y el Estado, aunque este último sea de corte asistencialista.

## 4. Ciudadanía y Derechos Humanos

En este aparte resaltamos la importancia de que los proyectos educativos, de gobierno y políticas públicas estén dirigidos a impulsar y posicionar los derechos ciudadanos, signados por declaraciones universales, principios, y jurisprudencias vinculantes de beneficio general.

Las demandas de formación profesional, en la Constitución política, presenta matices de principios de inclusión y reconocimiento a comunidades vulnerables que se nutren de política pública y acciones afirmativas para diezmar los conflictos por derechos en escenarios de malestar, corrupción y pobreza. El ejercicio de una ciudanía activa, esta imbuido de derechos para sí y para otros, con miras a la satisfacción de garantías jurídicas, y se posiciona con lenguajes de equidad ante situaciones de lesión o amenaza de lo iusfundamental. Bachelard (1958), a propósito de espacios comunes para vivir los derechos, señalaba que la topofilia, es una categoría poética del espíritu, desde la cual la percepción del espacio se determina, no sólo por la experiencia sensible, sino por la fuerte carga emocional a través de la cual se desarrolla la apropiada significación; cada topo identifica su lugar, ata a él sus valores, sus costumbres, sus creencias, su manera de ser y de pensar. "En el complejo mundo de la integración de espacios y culturas, pluralismos e interculturalidades, la pedagogía sobre los derechos humanos se convierte en sustento legal y activo de vida comunitaria". La vida en común es imposible sin los derechos, que reivindican al hombre como ciudadano del mundo que le pertenece, por naturaleza y por destino.

Carnelutti (2008), señala que el derecho no puede dar los frutos que la sociedad necesita si no está colmado de bondad: "la ciencia del derecho no puede crecer mientras cada uno busque conseguir el máximo de ganancia sin el menor grado de generosidad y esfuerzo". En ausencia del reconocimiento de responsabilidades por el sacrificio, el ejercicio de ciudadanía será siempre una utopía; más bien una nueva tragedia de desgastes entre negociadores perversos y, por ende, inoponible a las mayorías. Para Sen (2013) el desarrollo humano solo es sostenible bajo los presupuestos de un sistema democrático. No por los productos, los bienes, sino por el tipo de vida que lleva la gente. Cuánto tiempo y qué tan bien vive, si son pobres, analfabetas; es lo que lo evidencia. Se tienen en cuenta los ingresos, pero solo como factores agregados que se reflejan en la vida de los individuos. El desarrollo humano incluye la habilidad para vivir la vida que quiera llevar, sin las restricciones de la pobreza, o factores circunstanciales como epidemias, hambrunas, gobiernos autoritarios, así que vivir en democracia es requisito primordial del desarrollo humano, pero no es el único. Temas como la expectativa de vida, la salud, la educación y el acceso a oportunidades hacen parte del debate público, porque hacen que la gente entienda problemas grandes y difíciles; se trata de participación como premisa democrática y derecho humano, "No basta el dialogo crítico, es lo que nos permite aprender unos de otros, tomar decisiones y organizar nuestras prioridades como sociedad".

De Gracia (1999), destaca que la función principal de los medios alternativos en el Estado democrático es proporcionar una inyección de razonabilidad en la convivencia social. Tiene papel pacificador, revitaliza el rol de la persona como sujeto capaz de resolver sus propios asuntos a través del dialogo y el razonamiento". Se trata de la apropiación, generación, aplicación y uso edificador del conocimiento para llevar a vida digna, que imponen nuevos enfoques de formación para la vida y el trabajo. Así, las universidades cumplen rol fundamental en la construcción de ciudadanías al momento de diseñar los currículos como destino del quehacer docente, crear pedagogías, didácticas y técnicas para formar a los sujetos.

### *4.1. Ecología del discurso pedagógico, formación y transformación*

La pedagogía como disciplina educativa y social, reclama competencias y saberes que imprimen calidad a la formación profesional, como premisa de transformación de los contextos problèmicos. De su proceso, diseño y organización pende la deconstrucción y reconstrucción del pensamiento y la acción de quien aprende. Partiendo de la planeación al constructo sobre mejoras, y de fijación de las metas de la tarea educativa que posicione el ideal de los derechos, el profesional podrá convertirse en promotor social y gestor de soluciones a problemas empresariales y de entornos en el sistema global. Para Haberle (2003), la educación tiene fines formadores de consenso, y constituyen pedazos de identidad cultural y vida pública. Los fines de la educación son una especie de profesión de fe, cultural del Estado constitucional, y se constituye en condición y base de la constitución del pluralismo y la libertad: la constitución debe educar para ella misma.

La pedagogía social transformadora desde los críticos sociales hasta los posmodernos, esta signada por razonables procesos de formación de obreros calificados que desde la universidad se forman no solo en leyes, sino en éticas públicas y axiologías para ciudades excluyentes y con condiciones de vulnerabilidad, para comprometerse como ciudadano empoderado con los principios y los valores del Estado Social de los derechos Humanos. La educación con enfoque de derechos, como premisa de prevención de violaciones y solución a los problemas ciudadanos, es la opción frente al conflicto, y para la convivencia pacífica. Esquivar las violencias con propuestas de respeto por el derecho y el consenso mediante argumentos de ética ciudadana, alteridad, solidaridad y miedo a las violaciones, son fórmulas eficaces para la educación, la política, la ley y la justicia como heteronomía.

Para Vasco (2012), toda sociedad busca configurar nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia en el sistema social. Al referirse a meras prácticas habla de la formación, señalando que se da en la familia y en la sociedad, la formación institucionalizada en escuelas, universidades y con sistemas de aprendizaje unificados en cambio se llamaría educación. Así que, las prácticas educativas son la base del sistema integrado e integrador de la formación profesional. Si las prácticas formativas en primer lugar se dan en la familia, en el clan, y luego se convierten en costumbres pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos, cada sistema, cada cultura es un tema fundamental de formación profesional. Simone Weil (2003), en su libro El conocimiento sobre lo natural, proponía un orden social basado en la justicia porque evoca en los sujetos, "la primacía de los deberes morales, más que del derecho positivo", su aspiración era la de, un "orden social en el que las necesidades del cuerpo y del alma quedaran satisfechas para todos".

Nuestra constitución Política mediante el sistema de garantías de lo fundamental para la vida y el trabajo digno, tiene dimensiones de integración con axiologías para los contextos de educación, y formación "moral, intelectual y física". Los pilares del servicio educativo se traducen en, i –responsabilidad social, ii – valores culturales y medio ambiente, iii - respeto por los derechos humanos. El Estado garantiza libertades de

enseñanza, investigación y aprendizaje y la posibilidad de escoger profesión u oficio para el trabajo en condiciones dignas y justas, la Ley puede exigir títulos de idoneidad ética y competencias para la vida en sociedad.

De Zubiria (2013), señala que existen múltiples factores que inciden en los conflictos políticos, socioeconómicos, institucionales, psicológicos, culturales y raciales. El PNUD, ha determinado que hay ausencia de solución para el problema agrario, fracaso del Estado en la prevención y resolución de los conflictos, retiradas del Estado que conllevan problemas sociales y de regulación de la vida, prácticas privadas de justicia y conformación de ejércitos irregulares, vínculos de elites con el desarrollo del conflicto y ausencia de perspectivas estratégicas y proyectos colectivos con visión de corto plazo; así, la formación profesional con enfoque inclusivo y de derechos humanos, con horizontes de compromiso con la ciudad y su gente, y con el medio ambiente en integración con participación y TICS, parecería ser clave para incentivar coherencias entre deber ser de la educación, y ser ciudadano, entre la regulación como mandato y la misión educadora como promesa, entre derecho, moral y eficacia normativa.

## 5. Conclusiones

La Pedagogía en general, y la pedagogía social en especial, transforman el pensamiento de los ciudadanos en acciones inclusivas frente al otro y frente a la ciudad. La pedagogía como herramienta educativa induce sistemáticamente reflexiones sobre el derecho a la educación, y muestra su eficacia como sustento de la formación de los profesionales todos y por supuesto de los juristas.

La misión de las instituciones educativas es fortalecer referentes de ciudad y ciudadanía, brindando herramientas para implementar los sistemas de atención a comunidades vulnerables y posicionar modelos de responsabilidad y proyección social. Resulta fundamental reconocer la potencialidad de las pedagogías como éticas discursivas y su función trasformadora, para articular tradición con cambios, posmodernidad con normas, lo instrumental con lo axiológico, y los discursos educativos con las realidades sociales. Solo la formación profesional induce nuevas construcciones sobre la educación como pilar de la ciudad, como como mediadora entre teoría y práctica, y como impulsora de los derechos en los territorios en los que convergen mandatos con principios, lo privado y lo público, la empresa y la ecología, el interés general y el particular, el individuo, el grupo y la ciudad.

## 6. Referencias

Apple, M. (1998). El trasfondo ideológico de la educación. Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44.

Arroyo Vargas, R. (2015). *La importancia de derechos humanos, perspectiva de género, procesos pedagógicos y Syllabus*. Mimeo.

Bachelard, G. (1994). *The poetics of space* (Vol. 330). Los Estados Unidos de América: Beacon Press.

Carnelutti, F. (2008). *Cómo nace el derecho*. Colombia: Editorial Leyer.

De Gracia, M. I. (1999). *La negociación capacidad practica de los abogados*. Argentina: Editora Platense.

De Zubiria, J. (2013). Modelos Educativos Pedagógicos y Didácticos, Vol. II. Colombia: Ediciones SEM.

Derrida, J. (1985). Préjugés. Devant la loi. En J. Derrida et al*, La faculté de juger* (pp. 87-139). Paris: Minuit. Traducción Cristina Peretti y Paco Vidarte.

Escobar, A. (2002). Globalización, desarrollo y modernidad. *Planeación, participación y desarrollo*.

Freire, P. (2005*). Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Haberle, P. (2003). *El Estado constitucional* (Vol. 47). Fondo Editorial PUCP.

Herrera Flórez, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales, crítica al humanismo abstracto*. España: Ediciones Catarata.

Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1994). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Los Estados Unidos de América: Princeton University Press.

Sartori, G. (1992). *Elementos de teoría política*. Madrid (España): Alianza Editorial.

Sen, A. (2013). The ends and means of sustainability. *Journal of Human Development and Capabilities,*

Vasco Uribe, C. (2012). *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, en Pedagogía discurso y Poder*. Editorial Griot.

Yory, C. M. (2006). El concepto de topofilia entendido como teoría del lugar. *Revista Urbana en Línea, 19*, 1-17.

# La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el Tercer Sector. Las ONGD como agentes de construcción de la ciudadanía

Ana Lampón Gude[a], María José Caride Delgado[a], María Paz Gutiérrez[b], Zaida Calvo López[c]

[a]*Departamento de Educación para el Desarrollo, Solidariedade Internacional de Galicia. Vereda del Polvorín, 15002, A Coruña.*

[b] *Departamento de Cooperación Internacional, Solidariedade Internacional de Galicia. Vereda del Polvorín, 15002, A Coruña.*

[c] *Departamento de Comercio Justo, Solidariedade Internacional de Galicia. Vereda del Polvorín, 15002, A Coruña.*

**Resumen**

Solidariedade Internacional de Galicia (SIG) es una ONGD con una larga trayectoria de trabajo en la Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global (ED), que se ubica en la concepción de la ED de quinta generación, entendiéndola como una herramienta de transformación social, que contribuye a dar respuesta a las principales problemáticas globales de la humanidad, concienciando sobre las desigualdades a través de la defensa de los Derechos Humanos y fomentando los atributos de la Ciudadanía Global. Desde este punto de vista hemos trabajado los últimos veinte años, promoviendo la ED tanto en la educación formal, en todas las etapas educativas, como en la no formal y la informal así como generando colaboraciones con distintas instituciones (Universidades, Centros de Formación al Profesorado, Ayuntamientos, Instituciones Penitenciarias…). Estas acciones se complementan con cinco proyectos de investigación en ED llevados a cabo en consorcio con la UDC. Nuestra experiencia nos indica que es fundamental caminar hacia prácticas de trabajo colaborativo entre las instituciones, en las que cada parte asuma un rol diferenciado, acorde a sus potencialidades pero que nos permita dar respuesta a las complejidades de la sociedad actual de una manera integral.

*Palabras clave: Tercer Sector; ONGD; Educación para el Desarrollo; Ciudadanía Global; Investigación.*

**Abstract**

Solidariedade Internacional de Galicia (SIG) is a non-governmental development organisation (NGDO) within a wide work career in Education for Development and Global Learning (ED), which is based on the concept of the fifth generation ED

and considered as an important tool for social transformation. The main aim of ED consists of contributing to answer the most important global problems by raising awareness about inequality through the Human Rights defense, as well as promoting the attributes of a Global Citizenship. SIG has been working from this approach for the last twenty years, promoting ED within all stages of formal education, as well as among non-formal and informal education institutions. Moreover, SIG has also created and developed partnerships with different institutions such as Universities, Teaching Training Centers, Councils, Penitentiary Institutions… The stated actions are complemented with five ED researching projects that have been developed within the partnership of the University of A Coruña (UDC). Our wide experience reveals the crucial importance of more crowd working practices among institutions, where every part must assume a different role according to their own potential, but also allowing us to answer the complexities of our global society in a comprehensive whole way.

*Keywords: Third Sector; NGDO; Education for Development; Global Learning; Research.*

# 1. Introducción y aproximación a la organización

**Solidariedade Internacional de Galicia**[1] es una ONG de Desarrollo fundada en 1996, que lleva más de veinte años de trayectoria de trabajo en el **tercer sector**.

Se define como una asociación de personas que entiende la solidaridad como una forma de ser y estar en el mundo, apostando por la erradicación de la pobreza y una redistribución equitativa de los recursos. Cree firmemente en la educación como herramienta de transformación social y en un modelo económico al servicio de todas las personas. Se caracteriza por actuaciones sostenibles, con eficiencia, relevancia y vocación transformadora, promoviendo la solidaridad de la sociedad gallega para un desarrollo social compartido con los países del Sur.

Se entiende como ONG de desarrollo a aquella que tienen como misión impulsar actuaciones y políticas encaminadas a promover el progreso social y económico de países o comunidades empobrecidas. En este caso, SIG pretende promover acciones generadoras de cambios positivos en las condiciones de vida de las personas, mediante un funcionamiento democrático, participado e innovador, que garantice la promoción de la justicia social a través de un trabajo coherente y complementario en cuatro ejes de actuación: la **Cooperación internacional**, entendida esta como el apoyo y colaboración con organizaciones civiles de países del Sur desde el compromiso y reconocimiento mutuos, el **Comercio Justo**, que permite dar respuestas a una de las principales amenazas sociales y medioambientales, que es el actual modelo de producción, comercialización y consumo, la **Participación social**, como pieza clave en el impulso de nuevas fórmulas de hacer política y la **Educación para el Desarrollo**[2], porque no es si no, a través de la educación, que se puede construir un modelo social alternativo.

1 En adelante SIG.

2 En adelante ED (Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global).

Estos cuatro espacios de intervención, de manera sinérgica y complementaria, permiten a la organización abordar de un modo integral la construcción de una ciudadanía global, al tiempo que favorece la generación de conocimientos y aprendizajes constantes para la necesaria actualización de contextos.

La filosofía vital de SIG se caracteriza por una fuerte creencia en que se pueden y se deben cambiar las realidades injustas y desiguales, y lo aborda construyendo ciudadanía desde estos cuatro ejes o puntos de partida. A lo largo de sus veinte años de experiencia, en términos cuantitativos, acumula 61 proyectos de cooperación llevados a cabo en 15 países y con 36 organizaciones locales, 122 proyectos de educación en 101 centros educativos, llegando a más de 7.500 estudiantes de todas las etapas educativas, 5 investigaciones y más de 180 actos de calle, además de contar con 3 tiendas de comercio justo en Galicia y más de 162 personas voluntarias.

Así, desde la Cooperación Internacional, la Participación Social, el Comercio Justo y la Educación para el Desarrollo, pretende la transformación social y política hacia una ciudadanía global empoderada y emancipada, trabajando desde el paradigma de los derechos humanos, feminista y de la interseccionalidad, utilizando herramientas y procesos participativos que permitan a las personas ser agentes activos de esta transformación.

En el marco que nos ocupa, haciendo mención especial a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, ésta, tiene especial presencia y relevancia en la organización, pues se parte de una concepción de la educación como un instrumento que contribuye a dar respuestas a las principales problemáticas globales de la humanidad y como un proceso interactivo y participativo que busca formar integralmente a las personas, concienciando sobre las desigualdades planetarias a través de la defensa de los Derechos Humanos y la dignidad que merecen todas las personas, independientemente de su raza, etnia, clase social, nacionalidad, sexo, género o creencias.

Por tanto, la ED permite educar, sensibilizar e investigar sobre estas cuestiones tanto con la población del Norte como la del Sur, dotándola de los atributos de la ciudadanía global (conocimientos, valores/actitudes y comportamientos) generando cambios en la forma de pensar y de vivir (hábitos de vida y de consumo) y crear conciencias críticas en la ciudadanía haciendo a las personas responsables y activas en favor de un mundo más solidario y equitativo.

Por ello, SIG lleva desde el 2002 trabajando ininterrumpidamente tanto en el ámbito público como en el privado y con una visión integral que contempla los 4 ejes antes descritos, promoviendo la ciudadanía global tanto en la educación formal (centros de infantil, primaria, secundaria y universidad), como en la educación no formal e informal mediante actuaciones transformadoras de conciencias dirigidas a público general.

SIG pretende con su quehacer, construir un modelo de ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con otros modelos más equitativos y justos para todos los pueblos. En este sentido, la perspectiva de ED con la que trabaja y se identifica la organización es la ED de quinta generación (Mesa 2002), la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global basada en la concepción de ciudadanía cosmopolita de Nussbaum (2005).

## 2. Labor investigadora

Esta concepción de educación transformadora viene avalada por un trabajo de investigación colaborativa realizada entre la organización y el Grupo de Investigación PEHS (Política Educativa, Historia y Sociedad) de la Universidad de A Coruña, desde el año 2013 hasta la actualidad, en los cuales se han ejecutado 5 proyectos de investigación:

1. *Investigando en la Educación para el Desarrollo. Un estudio de caso sobre la implementación del proyecto El tesoro de Acahualinca.(2013-2014).*
2. *Explorando las posibilidades de extender la dimensión global de la ED en la E.S.O. Una investigación diagnóstica en centros educativos de Galicia.(2014-2015).*
3. *Investigando la dimensión global de la ED. Un proyecto piloto de investigación-acción colaborativa en un centro educativo de Galicia (Fase I).(2015-2016).*
4. *Investigando la dimensión global de la ED. Un proyecto piloto de investigación-acción colaborativa en un centro educativo de Galicia (Fase II).(2016-2017).*
5. *Investigando la dimensión global de la Educación para el Desarrollo en la E.S.O. y en la enseñanza superior universitaria de Galicia.(2017-2018).*

La investigación colaborativa entre estas dos entidades tan diferentes, surge con tres fines concretos:

- ➢ Obtener una fotografía de todos los proyectos de ED implementados por SIG entre los años 2002 y 2012 en la educación Secundaria Obligatoria, dado que se trata de la etapa educativa en la que la entidad cuenta con más bagaje.
- ➢ Indagar si estas intervenciones educativas en las aulas habían tenido impacto en el profesorado y el alumnado participante, y en su caso, como se podría caracterizar el mismo.
- ➢ Generar conocimiento trasladable a la práctica que posibilitase la mejora de futuras intervenciones y la transferencia de los hallazgos.

El conjunto de las investigaciones responde a un continuum, en donde los hallazgos de cada una nos van llevando a plantear las siguientes.

Todos los estudios parten de un enfoque cualitativo, que se materializa en cada uno de los proyectos con diferentes metodologías, desde estudios de caso, estudios comparativos, investigaciones diagnósticas e investigación-acción participativa. Todos ellos representan la persistencia en una idea, dotar a la Educación para el Desarrollo de una fundamentación científica contrastada por personal experto del mundo académico investigador.

En este sentido, la investigación en ED ofrece unos procedimientos de acercamiento a la realidad y una perspectiva de análisis de la misma que ayuda a responder interrogantes clave y a mejorar la propia praxis.

En la **primera investigación** se analizó la trayectoria de SIG en ED a través de un estudio comparativo de carácter descriptivo de los proyectos implementados por la entidad en educación secundaria entre los años 2002-2012 y se realizó un estudio de caso de una experiencia concreta, el proyecto El tesoro de Acahualinca.

Esta investigación mostró los siguientes hallazgos:

- El análisis comparativo de proyectos de SIG reveló un cambio relevante en la manera de enfocar las intervenciones educativas. Puesto que mientras que en los primeros años los proyectos se dirigían a una gran cantidad de centros educativos, de alumnado y profesorado, con intervenciones cortas y puntuales, en los últimos años se pasaba a trabajar con un número inferior de centros educativos y por tanto con menos alumnado y profesorado pero en cambio se incrementaba la duración, la cantidad y la calidad de las intervenciones, atendiendo a la prioridad de trabajar la ED como un proceso permanente. En cuanto a la tipología de las intervenciones se observó también un cambio significativo, pasando de realizar charlas y exposiciones a trabajar en el formato de talleres participativos en los que el alumnado se convertía en el protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las temáticas abordadas en los proyectos, se pueden resumir en 4 bloques: consumo responsable y comercio justo, Derechos Humanos, interdependencia Norte-Sur y Objetivos del Milenio e incidencia política.
- El perfil de trabajo de SIG en la década 2002-2012 se puede sintetizar de la siguiente manera: proyectos dirigidos a alumnado de un IES del rural gallego de la provincia de Pontevedra sobre sobre los cuatro bloques temáticos señalados mediante la metodología de talleres participativos.

El estudio de caso sobre el proyecto El tesoro de Acahualinca arrojó los siguientes hallazgos:

- Que las asignaturas implicadas en los proyectos de ED eran mayoritariamente de corte social y denominadas habitualmente como "menos académicas" o con poca carga lectiva, como por ejemplo Ética, Educación para la Ciudadanía o Religión.
- Que los contenidos tratados por la ED se vinculaban exclusivamente a materias relacionadas con la promoción de valores.
- Que la entrada de la ED en el sistema educativo se producía generalmente a través de la promoción de la competencia social y ciudadana y no era tratada de forma transversal por las diferentes materias.
- Que el alumnado participante mostraba preferencias por el empleo de metodologías más participativas, experienciales y creativas frente a metodologías más tradicionales y magistrales.
- Que tanto alumnado como profesorado otorgaban más importancia a los procesos y destrezas de aprendizaje que a los contenidos abordados.
- Que el profesorado observaba una gran potencialidad en la ED para trabajar con materias "más académicas" o de más carga lectiva como por ejemplo las matemáticas o las ciencias.

- Que las grandes dificultades del profesorado para abordar la ED derivaban de la falta de tiempo y la falta de implicación por parte del resto del claustro.
- Que el profesorado demandaba incluir las tareas de los proyectos de ED en la dinámica curricular de la materia y un mayor apoyo de las entidades externas (ONGD, Universidad, Asociaciones…).

Partiendo de estas premisas, se formuló la **segunda investigación**, en la cual se realizó un estudio diagnóstico para analizar la presencia de la ED en el currículum de la E.S.O. en Galicia, España y Reino Unido y se entrevistaron a personalidades referentes en el campo de la ciudadanía cosmopolita y el aprendizaje global para descubrir cómo se podía introducir la ED de manera transversal en un centro educativo. La idea fue intentar dar respuesta a estas inquietudes, explorando cómo se podía extender la participación del profesorado de otras materias "más académicas" facilitando un apoyo y trabajo más interdisciplinar y significativo para el conjunto del centro educativo, y pasar de intervenciones puntuales a mostrar un vínculo entre materias, contenidos y ED para tratar de trabajar de manera más transversal. Para ello se tomó como referencia el trabajo que se estaba realizando en Reino Unido sobre el Aprendizaje Global (Global Learning), teniendo en cuenta la visión del profesorado y de personal experto en el campo de la ED.

Los hallazgos de esta investigación mostraron:

- Que el profesorado necesitaba más formación, no sólo con respecto a la ED sino también con las TICS, los recursos y las metodologías participativas.
- Que la dimensión global de la ED fomentaba la participación del alumnado y que provocaba cambios en la percepción de la realidad.
- Que el profesorado demandaba algún tipo de reconocimiento a su trabajo que sirviera como revulsivo para el resto del centro y facilitara mayor apoyo desde la dirección y la comunidad educativa.
- Que la implicación de las familias era escasa en estos temas.
- Que las ONGD aportaban nuevos enfoques y temáticas, así como acompañamiento al profesorado, que se sentía menos solo.
- Que el enfoque de la ED de manera transversal permitía plantear las propuestas de las ONGD como Proyectos Anuales de Centro o como Programas Curriculares vinculados a las distintas materias.

En la **tercera y cuarta investigación** se implementó un Proyecto Piloto de Investigación-Acción Colaborativa en un centro educativo concreto (CPI Plurilingüe Virxe da Cela de Monfero) en el que el objetivo fue integrar curricularmente la ED en todas las materias, espacios y etapas educativas del mismo.

La investigación se planteó en dos Fases y se llevó a cabo en dos cursos escolares (2015-2016 y 2016-2017). La diferencia principal con respecto a anteriores investigaciones, fue que tanto la ONGD como la Universidad pasaron de ser meros investigadores/as

externos a tomar parte activa en el desarrollo de la misma. Esta investigación, en concreto su Fase II, todavía se está llevando a cabo, por tanto no se dispone actualmente de hallazgos definitivos. Aunque a modo ideas claves se pueden destacar los siguientes datos:

- El éxito de la integración curricular de la ED viene dado por el grado de implicación tanto individual como colectiva del profesorado participante.
- El centro educativo debe contar con un equipo directivo que o bien apoye y facilite la propuesta, o que al menos "deje hacer" al claustro.
- Si planteamos propuestas a medio-largo plazo, es necesario tener en cuenta el grado de continuidad del profesorado en el centro.
- El proyecto no tiene un final, se trata de un proceso de aprendizaje continuo y constante para todas las partes implicadas (profesorado, Universidad y ONGD).
- La necesidad de formación al profesorado en cuestiones de Desarrollo y Ciudadanía Global sigue siendo demandado y necesario.
- Algunas conclusiones del primer proyecto se reiteran: falta de tiempo, falta de reconocimiento, falta de experiencia.
- Es más relevante el vínculo entre currículum-ED en cuanto a contenidos y metodologías que el diseño de materiales o propuestas didácticas concretas.
- Las acciones propuestas por el profesorado contienen prioritariamente un elemento local, lo cual hay que compensar con un elemento global por parte de la Universidad y la ONGD.
- El trabajo interinstitucional, aunque dificulta y retrasa los procesos y tiempos, es imprescindible y se asemeja el único modo de conseguir integrar la ED en la educación formal de una manera transversal.
- Poner en relación el proyecto con el entorno (familias, ayuntamiento, vecindad…) permite una mayor apropiación del mismo por parte de toda la comunidad, observándose como positivo y beneficioso para todos/as.

En el **quinto proyecto**, recién iniciado en agosto de 2017, se pretende integrar la ED en la formación inicial universitaria en las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Social para abordar la necesidad de formación de los/as futuros/as educadores y educadoras en cuanto a contenidos y metodologías que permitan construir ciudadanía global desde las aulas tanto en el presente como en el futuro. En esta última investigación se responderá también a las demandas de reconocimiento y puesta en valor del profesorado implicado en los procesos de construcción de la ciudadanía a través de la creación colectiva de un premio gallego de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global contando con la participación de los centros de formación al profesorado, la consejería de educación, la dirección xeral de relacións exteriores de la Xunta de Galicia y una representación del sector de la cooperación gallega.

# 3. Conclusiones

- El ámbito escolar es un campo de actuación estratégico para la mayoría de las ONGD dado que permite el acceso a los jóvenes en un escenario específicamente destinado al aprendizaje.
- La labor investigadora de SIG en colaboración con la Universidad de A Coruña ha permitido al personal interno de la entidad (técnico y voluntariado) seguir actualizándose en teorías de la educación emergentes más acordes con las realidades glocales existentes en el presente pero también, a nivel institucional, le ha permitido a SIG crecer, evolucionar y posicionarse en la vanguardia de los conceptos y procesos ligados al desarrollo y la construcción de la ciudadanía.
- Las investigaciones en ED han facilitado a la organización la posibilidad de repensar y replantear sus propias prácticas socioeducativas, lo cual se manifiesta en la presentación de nuevas propuestas mucho más innovadoras atendiendo a los criterios de eficiencia, eficacia, calidad e impacto.
- La experiencia atesorada durantes los últimos veinte años de SIG, indica que es fundamental caminar hacia prácticas de trabajo colaborativo entre las instituciones, en las que cada parte asuma un rol diferenciado, acorde a sus potencialidades pero que permita dar respuesta a las complejidades de la sociedad actual de una manera integral.
- Tener en cuenta el ámbito informal y no formal de la educación es una apuesta de presente y sobretodo de futuro, pues trabajar con futuros profesionales de la Educación Social, abrirá nuevos horizontes en los que construir ciudadanía en diversos ámbitos (tercera edad, centros cívicos y/o culturales, menores, tiempo libre, diversidad funcional, instituciones penitenciarias…).

# 4. Referencias

Baselga Bayo P, Ferrero Loma G, Boni Aristizábal A (Coord.) (2004). *La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

Bourn D, Hunt F (2011). *Global Dimension in Secondary Schools*. London: Development Education Research Centre.

DePalma R, Teague L (2008). A democratic community of practice: Unpicking all those words. *Educational Action Research*, 16(4):441-456.

Department for International Development, DfID (2005). *Department Developing the global dimension in the school curriculu*m Ref: DfES 1409-2005DOC-EN.

Giménez Pardo C (2015). Universidad, Investigación y cooperación para el desarrollo. En Giménez Pardo, C y Rebollo Ferreiro, L. COOOPUAH *Acciones en investigación aplicada a la Cooperación para el Desarrollo: pasado, presente y futuro*. Servicio de publicaciones Universidad de Alcalá, Madrid, pp:19-31

González Delgado U (2003). La colaboración entre las universidades y los otros actores de la cooperación al desarrollo (mesa redonda). En *Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Jornada de trabajo de la Universidad Pública de Navarra. Edita Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra, Pamplona, pp:145-156

Hunt F, Cara O (2015). Global Learning in England: Baseline analysis of the Global Learning Programme Whole School Audit 2013–14. *Development Education Research Centre Research* Paper No.15, http://www.ioe.ac.uk/research/4502.html, acceso 16 marzo 2016.

Kemmins S, McTaggart R (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes ediciones, Barcelona.

Kemmis S (2007). Action research as a practice-changing practice, *IV Congreso Internacional sobre Investigación Acción Participativa*, Valladolid (España).

Mesa M (2002). Cuadro-resumen. La educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. Centro de Investigación para la Paz. http://www.redxlasalud.org/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.do cumentos_DOC-104_4f53bf66%232E%23pdf, acceso 16 marzo 2016.

Nussbaum M (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós, Barcelona.

Polo Morral F (2004). *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Intermón Oxfam, Barcelona

## 5. Agradecimientos

Solidariedade Internacional de Galicia desea agradecer a todas las personas que, en algún momento desde hace veinte años hasta hoy, se han involucrado con la organización, permitiendo hacer posible la lucha desinteresada por mejorar las condiciones de vida de miles de personas en distintas partes del mundo. Gracias a todas las personas que han formado parte de la Junta Directiva de la entidad, a todo el personal técnico y voluntario que ha pasado por la organización, a todas las personas socias y a los distintos financiadores públicos y privados, sobre todo a la Xunta de Galicia, que con su contribución ayudan a mantenerla viva y muchísimas gracias a todas las entidades colaboradoras tanto del sector de la cooperación como centros educativos, con especial mención al Grupo PEHS de la Universidad de A Coruña y al CPI Plurilingüe Virxe da Cela.

# Posibilidad de influir desde una perspectiva europea en la formación del profesorado en ámbitos de marginación españoles

Gabriel Barbero Consuegra[1]
*Dr. Unversidad de Granada. Profesor Educación Secundaria.*
*Pza. Cronista Cazabán, 4-1º H. 23400. Úbeda. España.*

**Resumen**

Nuestra comunicación trata de vislumbrar cómo se ha de modificar la formación del profesorado que trabaja en contextos de marginación, de modo que en ellos la escuela sea capaz de promover la cultura solidaria, la superación de la pobreza y la exclusión, y el abandono de ciertos grupos. La operación de estos cambios en la provincia de Jaén, lugar en el que hemos llevado a cabo el estudio a partir de la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas con profesorado de *Educación Infantil*, *Primaria* y *Secundaria*, cobra pleno sentido desde nuestra intención de introducirlos en base a las consignas aprendidas en el contexto europeo: la investigación paralela, llevada a cabo en el *HØskolen i Oslo og Akershus*, y el repaso de cierta legislación educativa emitida por organismos del Viejo Continente nos pueden dar las claves. La formación del profesorado, así, podrá contar con ideas, ya probadas en la Europa desarrollada, para coadyuvar la mejora de la escuela en estos ámbitos, la integración de su población inmigrante, y el establecimiento de lazos interculturales en esas comunidades educativas.

*Palabras clave:* Formación del profesorado; ámbitos de marginación; educación preuniversitaria; provincia de Jaén; influencias europeas.

**Abstract**

This paper tries to identify how teacher training working in contexts of marginalization must be modified, so there school could be able to promote the culture of solidarity, overcoming of poverty and exclusion, and abandonment of some groups. The process to these changes in the province of Jaén, where we have carried out the study from the application of questionnaires and the conducting of interviews with Pre-Primary, Primary and Secondary school teachers, makes sense from our intention to introduce them on the basis of the slogans learned in the European context: the parallel research, carried out in HØskolen and Oslo og Akershus, and some educational legislation review,

1 gbarberoconsuegra@yahoo.es

issued by European organizations, can give us the keys. So, teacher training will be offered ideas, already tested in developed Europe, to improve the school in these areas, the integration of its immigrant population, and the establishment of intercultural links in these educational communities.

*Keywords:* Teacher training; areas of marginalization; pre-university education; province of Jaén; European influences.

# 1. Introducción

Tratamos de aprender de Europa para lograr una mejor formación del profesorado. Y para ello utilizamos dos recursos: (1) nuestra experiencia en ese escenario, y (2) el acceso a parte de la legislación educativa formulada a ese nivel, y pensada con la intención de homogeneizar el continente. Consideramos necesario, por un lado, comprobar si la norma y la realidad práctica coinciden y, en su caso, en qué medida; y, por otro, concluir a partir de ahí sobre lo que se ha de cambiar en la manera de entender en España la formación del profesorado para que las clases más desfavorecidas logren hallarse más integradas en el sistema educativo.

# 2. La intención de unificar la educación en Europa desde las instituciones

Haciendo algo de historia sobre las influencias que, venidas del Viejo Conteniente, han podido calar en el sistema educativo español, comprobamos que alguna de las propuestas planteadas hace lustros siguen vigentes (puesto que aún no se han conseguido). De hecho, salen a colación en la entrevista analizada; tal es el caso de la formación del profesorado, que fue objeto de la 15ª Convención de la CPMEE, celebrada en Helsinki, en 1987, bajo el epígrafe *Los nuevos desafíos para los profesores y su formación*, asunto del que informa Diestro (2010).

Este autor se ocupa de analizar la importancia de la colaboración y unicidad en el pensamiento e intenciones educativas en Europa, que arranca hacia mitad del siglo pasado:

> La política de la educación en Europa ha alcanzado unas cotas de convergencia y realización, que pocos podían aventurar en los albores del proyecto de desarrollo e integración europea, iniciados por el Consejo de Europa (1949) y la Comunidad Europea (1957). (...) La Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación (CPMEE) ocupó un papel protagonista, desde su primera reunión celebrada en 1959 (...). (p. 45)

Destaca más adelante que este organismo

> emprendería un proceso interestatal de diálogo, con el que pretendían establecer una determinada política de cooperación en el ámbito de la educación (...) convirtiéndose en el forum paneuropeo de diálogo y encuentro de las políticas de la educación por excelencia (...). (ibídem)

Sitúa Diestro en 1992 la fecha en que la CPMEE culmina su significativo trabajo, año en que "(...) la UE asumió el protagonismo de la política de la educación en Europa, tomando el relevo de la CPMEE" (ibídem).

Este proceso de trabajo común y de beneficios educativos derivados de decisiones tomadas colectivamente pasó por varias etapas, con claras influencias siempre sobre la formación del profesorado. El estudio de las lenguas fue, quizás, uno de los primeros pilares sobre el que se trabajó; así, "(...) decidieron impulsar las primeras realizaciones en materia de estudio de las lenguas vivas europeas, recomendando a los miembros su extensión en los sistemas educativos nacionales y su inclusión en la formación inicial del profesorado (...)" (Diestro, 2010, p. 52).

De otro lado, los intereses grupales se ceñían a asuntos tan trascendentes como las leyes de acompañamiento, el impulso de la orientación educativa y, cómo no, el desarrollo de estrategias que ahondaran en la formación del profesorado como condición imprescindible para lograr una educación de calidad.

Sobre la atención a las clases más desfavorecidas el documento que parafraseamos afirma que

> En Versalles, también se abordaron temas concretos como la democratización de la educación y la formación para todos, teniendo en cuenta los informes presentados a la CPMEE por la OCDE y la UNESCO. Se reconocía que la democratización era uno de los objetivos prioritarios a los que debían responder las políticas educativas de los países miembros. La investigación realizada en el seno del COE había revelado como aspecto necesario la ampliación del periodo de escolarización obligatoria y adaptar las estructuras de los países hacia un amplio programa común, basado en la flexibilidad de los sistemas educativos y en la demora de la especialización en la enseñanza formal. Por tanto, la Conferencia estimaba que para ejercer una verdadera democratización de la educación, sería necesario adaptar los programas y los métodos en función de los nuevos objetivos sociales de la educación. (Diestro, 2010, p. 55)

Y, sobre este asunto, continúa:

> A su vez, se recomendaba a los países miembros prestar una especial atención en lo sucesivo a la educación de los hijos de los inmigrantes (...), así como a la formación de los docentes y profesionales de la enseñanza como principales campos de interés donde centrar la cooperación" (p. 57).

Acerca de los diferentes dominios sobre los que era necesario fomentar esa colaboración entre los estados miembros, a nosotros nos interesa destacar tres: (1) El fracaso escolar, algo acostumbrado en ámbitos de marginación; (2) la formación del profesorado, y (3) la Educación de los trabajadores inmigrantes y sus familias.

Y, concluye Diestro, "en esta línea, el Comité emitió varios documentos de reflexión un año después, como la Recomendación sobre la formación de los docentes en una educación para la comprensión intercultural (...)" (p. 65).

Por otro lado, si nos atenemos a las conclusiones que el Consejo de Europa (2010) dicta tras la celebración de su reunión de 12 de mayo de 2009, observamos que en su objetivo

estratégico número 2, referido a la *mejora de la calidad y eficacia de la educación y la formación*, incluye la necesidad de "(...) garantizar una docencia de alta calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera" (p. 439).

Posteriormente, en relación con las áreas prioritarias de la cooperación europea en educación y formación durante el primer ciclo, 2009-2011, dentro del objetivo estratégico número 4 (*Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación*), se describe la necesidad de "desarrollar la cooperación relacionada con las instituciones que favorezcan la innovación: alentar la creatividad y a innovación mediante el desarrollo de métodos específicos de enseñanza y aprendizaje (...) y la formación de los profesores" (p. 445).

Finalmente, Carrasco (2017), en un trabajo donde se deja traslucir el poder de Europa para configurar los sistemas educativos de los países que la conforman (todo y que esta autora se ciñe al contexto universitario), hace hincapié en que

> (...) este proceso de armonización configura uno de los ejemplos más representativos y de mayor alcance de la influencia que ejerce la UE sobre las políticas educativas, ya que las medidas que desarrollan los países vienen justificadas e impulsadas desde el nivel europeo. (p. 112)

## 3. Aportaciones desde la investigación: la obtención de resultados académicos como indicador del logro de la integración de las clases sociales desfavorecidas

Si hay un objetivo claro que nos persuada al estudio de la formación del profesorado inscrita en el contexto europeo, es la mejora de los resultados escolares de nuestros discentes. En este sentido, González-Vallinas, Oterino, y San Fabián (2006) se encargan de estudiar el impacto de los procesos formativos de los enseñantes de Secundaria en los resultados escolares. De hecho, la investigación que llevamos a cabo en 48 centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria radicados en contextos de marginación de la provincia de Jaén (Barbero, 2015) reveló que los resultados escolares se situaban, como norma general, por debajo de la media. De ahí que las claves formativas se focalicen en la problemática que dichos contextos presentan de cara al desarrollo de las tareas docentes en esos ámbitos, y cómo esa problemática afecta, mediatiza y pone en entredicho la formación de ese profesorado (básicamente permanente y, en el caso de los profesores novicios, la inicial), de modo que se hace imprescindible operar ciertas modificaciones en la misma. Este análisis nos deriva, indefectiblemente, al descubrimiento de las necesidades y expectativas de formación que el profesorado en los contextos citados manifiesta, lo que constituye un paso previo ineludible para la mejora de dichos resultados.

González-Vallinas et al. (2006) aluden a una sola variable de formación, a saber, "(...) la formación en la asignatura y su didáctica, la que se asocia a los resultados en la asigna-

tura" (p. 2). En nuestro estudio, nos interesó mucho el análisis de los resultados de los escolares, así como el de los conceptos *conocimiento del contenido* y *conocimiento didáctico del contenido*, cuestiones todas ellas que afloraron en nuestras entrevistas no sólo con el profesorado de Jaén sino, también, con los docentes noruegos con quienes tuvimos la fortuna de trabajar.

La conclusión del estudio llevado a cabo por González-Vallinas et al. (2006) subraya la necesidad de una

> (...) organización del profesorado que asigne recursos de formación en los diferentes niveles en base a sus desigualdades de origen (contexto, variables del profesorado y de formación) y que garantice una efectiva igualdad de oportunidades para el conjunto de la población escolar (...). (ibídem)

Así, en nuestra investigación aludíamos al origen del profesorado como un factor que podría tener relación con la formación del mismo y su actuación en el centro educativo (y, por ende, en los resultados logrados por sus discípulos).

Sobre el otro descriptor nuestro, el contexto europeo, los autores del estudio que nos ocupa aluden al Reino Unido, donde se percibe una mayor preocupación por los centros de Educación Primaria, así como por los factores supra-profesorado, en lugar de aterrizar en la realidad del docente y sus características.

El estudio de González-Vallinas et al. (2006) alude, asimismo, a variables independientes tales como la inversión económica (las ajadas leyes de acompañamiento) como garantía del beneficio de los chavales que pueblan las aulas; y a otras como la efectividad del profesorado (amén de la del centro educativo), y a los consecuentes enfoques de desarrollo profesional y de formación de aquel. Variables que alberga nuestro estudio. Asimismo, se incluyen otras, también halladas en el contexto giennense, que estos autores cifran en la formación inicial del profesorado y su gestión, la forma en que se selecciona al mismo, y su formación permanente, entendida como experiencia compartida en el centro y no, meramente, como una vivencia individualista de los miembros del claustro. He ahí las claves de un alumnado con buen rendimiento.

## 4. Sugerencias a pie de obra: el ejemplo de Noruega como muestra de la perspectiva del profesorado europeo

Vertemos aquí datos aportados en una entrevista llevada a cabo con dos profesoras que trabajan en el *Jessheim Videregående Skole*: Brynhild Mathisen, quien enseña noruego, y Tomoko Shingai Jorgensen**,** una profesora japonesa que enseña español. Ambas trabajan con alumnado inmigrante.

Detalla Brynhild, de dilatada experiencia, las características de la población que vive en la zona norteña del país: habla de los momentos depresivos por los que estas personas atraviesan, al tener 23 horas de oscuridad en invierno y todo lo contrario durante el estío. No ver prácticamente la luz solar en una época del año, con la consecuente pérdida

de vitamina D, y ser testigo de una híper-iluminación durante la estación opuesta, lo que casi impide la posibilidad de conciliar el sueño, hace que esta población tenga unas características muy singulares. Brynhild ha vivido en Islandia, de donde es natural su esposo, durante 25 años. Después en Inglaterra, donde sus vástagos crecieron... Destaca la importancia de la cultura de las emociones, de los sentimientos, como clave de su idiosincrasia. Estuvo enseñando noruego a los islandeses durante 15 años. Cuenta que el 1 de enero de 2009 recaló en Noruega. Utiliza la tradición oral para enseñar el idioma, lo que deviene de su aprecio por la cultura africana.

Tomoko, con una formación universitaria centrada en la Educación Primaria, especialista en Inglés y Español, también casada con un noruego, ha vivido en Inglaterra y España (Gran Canaria, Cádiz, Málaga...). Tiene dos hijos, nacidos en tierras vikingas. En el hogar, donde se expresa en japonés, visionan muchos vídeos, películas, programas de televisión..., en esta lengua, que su marido no habla. Asegura que la cultura de un lugar se adquiere, básicamente, experimentando vivencias del mismo.

Hablan nuestras entrevistadas de las minorías étnicas (diversas en Oslo y alrededores), los inmigrantes, los obstáculos para la integración en Noruega... Se centran en las escuelas más grandes del área, los sectores socialmente menos integrados, la importancia del desarrollo psicológico, de la orientación educativa... Inciden en que todos caminan hacia la integración, aunque afirman, críticamente, que esto no sucede con las instituciones. Parece, pues, que todo y que la voluntad institucional es loable, las más de las veces se queda en papel mojado, y que sólo se perciben intentos difícilmente realizables en la vida de los centros. Así, parecen ser más eficaces las intenciones de las personas trabajan al pie del cañón, quienes conocen mejor la problemática, las necesidades y las expectativas del alumnado y sus familias, que la planificación aséptica de la Administración.

Destacan estas profesoras destinadas en Jessheim la importancia de la inmediatez como característica de la metodología integradora del profesorado nórdico; y del beneficio inefable que esta actitud tiene para la población escolar inmigrante (china, coreana, árabe, hindú, pakistaní...).

En su discurso aparecen ideas críticas acerca de la comodidad de ciertos grupos de inmigrantes, quienes no se preocupan de hablar la lengua del país que los acoge. Así, en su tarea atisban esa dificultad añadida, y la necesidad de recurrir a las similitudes culturales, históricas..., en su inquietud por lograr la teleología que les compete.

Coinciden en la dificultad para introducirse en culturas diferentes a la propia, y en que el sistema educativo carece de técnicas para recibir y tratar a estos grupos, y de metodologías adecuadas: saber qué hacer en cada momento; disponer de métodos para hacer que el alumnado inmigrante logre hablar noruego... Aparte, hay que solucionar el problema del tiempo disponible para enseñar, que siempre resulta escaso y, en su defecto, el de la elevada ratio (30 estudiantes).

Utilizan el ejemplo de lo acaecido en Islandia, donde en los años setenta la Universidad impartió cursos dirigidos a diferentes culturas; y se llevaron a cabo experiencias en las escuelas, donde no se perseguía tanto aprender islandés como comprender la mentalidad del país.

Ambas profesoras están de acuerdo en que, tanto en Educación Primaria como Secundaria, el profesorado no sabe qué hacer si los educandos no conocen el noruego. Los estudiantes presentan dificultades para seguir la clase. Es importante que el profesorado sea tomado en serio, y capaz de ayudar a que el alumnado termine hablando la lengua del país que le acoge.

Hay, por otro lado, gran cantidad de niños inmigrantes sin lenguas en común, así que se ha de reforzar el aprendizaje en casa. Pero sienten que en sus hogares el alumnado no lee.

Además, parte del alumnado inmigrante no comprende inglés ni noruego, y el profesorado no sabe la lengua materna de aquel. Las cosas no pueden funcionar así. Y es que la mayoría del alumnado inmigrante no puede encontrar al profesor de Lengua que, realmente, necesita; a alguien con esa vasta formación metodológica, con una larga experiencia...

Se necesita, también, una ley de acompañamiento para ese alumnado pueda, así, participar en las clases con normalidad. A cada grupo hay que atenderlo según las necesidades que presenta. Se han de hacer prospectivas a largo plazo, dos años quizás. Hoy se ha de ser realistas sobre el papel para, finalmente, conseguir esos objetivos.

Asimismo, aluden Bryhinld Mathisen y Tomoko Shingai Jorgensen a las diferencias culturales que presentan las familias, a los problemas cotidianos. Además de no tener tiempo para hablar con las familias, existen dificultades de comunicación al no haber, la mayoría de las veces, una lengua común entre el profesorado y las familias.

Aparte de la lengua, existe otro problema con los estudiantes inmigrantes: las relaciones entre iguales. Se trata de un problema social que se agrava porque no tienen un contacto real con la sociedad noruega. De ahí se llega a la idea de auto-segregación, que supone un trabajo añadido para el profesorado.

Por otro lado, ponen el acento en la necesidad de enseñar a este alumnado habilidades prácticas, de atender su formación vocacional, ya que este alumnado va a salir, luego, al mercado laboral.

El profesorado debe contar con herramientas para motivar al alumnado, independientemente del trasfondo e historia discentes. El profesorado ha de ser abierto. Es una cuestión de actitud docente. En todo el proceso impera la idea del ciudadano internacional, global. Y la de imprimir al proceso educativo, un carisma global, donde se acentúe la labor socializadora del profesorado, así como el rol de enseñante de lenguas de cada profesor, con independencia de la materia que imparte.

Finalmente, en relación con la motivación, se cuenta con una baza a favor del docente: el interés por la escuela es, a veces, superior en los extranjeros que en los oriundos, ya que a los primeros se les ha abierto una puerta que puede ser clave de un profundo cambio en sus vidas. Noruega constituye una oportunidad para mejorar su nivel de vida... Tomoko y Brynhild nunca preguntan si es suficiente, simplemente les dan más. Hacen el plan para cada alumno, individualmente, para ofrecerle todo cuanto necesita.

# 5. Conclusiones: convergencias (y divergencias) entre instituciones, investigadores, y docentes de ámbitos de marginación

A partir de lo expuesto hasta aquí, qué ideas recogemos para modificar la formación del profesorado que desarrolla su labor en ámbitos de marginación. Podemos describir las conclusiones del modo siguiente:

Alguna de las propuestas planteadas hace lustros por las instituciones europeas aún no se han conseguido. Es paradójico que destaque una mayor eficacia del profesorado en activo para transformar la realidad frente a la de las instituciones y sus agentes. Si bien se atisba una macro-inquietud por unificar la educación europea desde éstas, es obvia su ineficacia por estar distanciadas de la escuela, el verdadero foco de acción de la educación.

Entre esas propuestas institucionales relacionadas con la atención a los más desfavorecidos que deben resolverse se incluyen algunas tan importantes como el desarrollo de estrategias para formar al profesorado, la atención a las clases más desfavorecidas, la especial atención a la educación de los hijos de los inmigrantes, la cooperación entre los estados miembros en diferentes dominios como el fracaso escolar. Asimismo, la formación de los docentes en una educación para la comprensión intercultural, la adecuada formación inicial del profesorado...

Se necesita un conocimiento institucional de la realidad, de modo que las normas que se dicten sean coherentes, pues afectan al sistema en su conjunto. Para ello se han de tener en cuenta las intenciones, siempre más fuertes, vehementes y eficaces, del profesorado, que conoce mejor la problemática del alumnado y sus familias

Se precisa una formación del profesorado capaz de dotarlo de herramientas para conocer el desarrollo psicológico del alumnado, acometer la orientación educativa... Dentro de ese marco formativo, se ha de disponer de conocimientos y técnicas sobre motivación, y recursos que faciliten la incursión del profesorado en culturas diferentes a la propia. Así, es necesaria una conciencia docente que ayude a todos los agentes educativos a caminar hacia la integración.

Por otro lado, el profesorado debe adquirir técnicas para enseñar al alumnado habilidades para atender su formación vocacional.

Esa metodología ha de coadyuvar la recepción y el tratamiento de los grupos minoritarios, en pro de facilitarles la integración. Aquella incluirá estrategias para que los estudiantes sigan la clase, y que hagan del profesor alguien capaz de ayudar, de conocer las lenguas del alumnado inmigrante..., de modo que pueda haber, al menos, una persona que abarque una lengua común para la gran cantidad de niños inmigrantes. Es imprescindible formar a un profesorado expositor de la inmediatez inclusiva. Con la conciencia corporativa, además, de ir todos a una.

A ello puede contribuir la dotación al sistema educativo de más espacios temporales dedicados a la docencia con estos grupos o, en su defecto, la reducción de la ratio.

Es valiosa, por otro lado, la participación de otras instituciones educativas como la Universidad, que imparta cursos específicos, además de llevar a cabo experiencias en las escuelas donde se persiga la comprensión de las mentalidades coexistentes.

Acerca de la relación con las familias se debe reforzar el aprendizaje del alumnado en casa. Motivar la lectura en el hogar parece relevante. Y ello, precisamente, debido a las diferencias culturales que presentan las familias.

Se han de cuidar, en fin, ciertos escollos sociológicos para la integración, y fomentar el contacto real con la sociedad receptora. Impedir la auto-segregación solapada, la falta de conexión de unos con otros...

# 6. Referencias

Barbero Consuegra, G. (2015): *La formación del profesorado en ámbitos de marginación. El caso de la provincia de Jaén* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.

Carrasco González, A. (2017). Los nuevos modelos de gobernanza universitaria: El caso de la Unión Europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. *Journal of Supranational Policies of Education*.

de la Unión Europea, C. (2010). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02). En Revista Española de Educación Comparada, 16 (2010), 435-445.

Diestro Fernández, A. (2010). El papel de la Conferencia permanente de ministros europeos de la educación en el establecimiento de una política educativa europea. *Foro de Educación*, *8*(12).

González-Vallinas, P., Oterino, D., & San Fabián, J. L. (2006). El impacto de la formación permanente del profesorado de educación secundaria en los resultados escolares. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *14*.

# 7. Agradecimientos

Dejamos constancia de nuestro agradecimiento a Tomoko Shingai Jorgensen y Brynhild Mathisen, profesoras en Jessheim, quienes aceptaron participar en la entrevista utilizada para elaborar esta comunicación, y han permitido la utilización de los datos vertidos en la misma.

# El Aprendizaje-Servicio como metodología para favorecer la construcción de la ciudadanía

Figueredo Canosa, Victoria[a], Hernández Garre, Carmen María[b], Martínez Sánchez, Antonio[c]

[a,b,c] *Universidad de Almería, Ctra. Sacramento, s/n, 04120, Almería, España*

Resumen

A lo largo de esta comunicación se presenta la experiencia de Aprendizaje Servicio Universitario llevada a cabo por estudiantes del primer curso de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Almería en el curso académico 2016/2017. Esta metodología permite al alumnado construir aprendizajes significativos al vincularlos con prácticas reales de servicio a la comunidad, al mismo tiempo que, promueve la cultura de la solidaridad y favorece implicación del tercer sector en la construcción de la ciudadanía. En esta línea, en primer lugar, se describen los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos ApS realizados por el alumnado; y posteriormente se analizan los principales resultados extraídos en los procesos de evaluación.

*Palabras clave:* Aprendizaje-servicio; educación superior; ciudadanía; evaluación multifocal.

**Abstract**

In this paper is presented the University Service-learning experience carried out by students of the first course of Childhood Education Degree and Primary Education Degree of the University of Almería in the academic course 2016/2017. This methodology allows students to build meaningful learnings by linking them to current community service practices, at the same time it, promotes solidarity culture and favors the involvement of the third sector in the construction of citizenship. In this way, firstly is described the design, development and evaluation processes of the ApS projects carried out by the students; and then analyzed the main results extracted in the evaluation processes.

*Keywords:* Service-learning; higher education; citizenship; multifocal evaluation.

# 1. Introducción

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior se apuesta por una Universidad conectada con el entorno profesional y social, en la que se adquieran competencias tanto académicas y profesionales, como éticas, sociales y culturales.

> Además de preparar a los europeos para su carrera profesional, la educación y la formación contribuyen a su desarrollo personal, para que tengan una vida mejor y sean ciudadanos activos en las sociedades democráticas, respetando la diversidad cultural y lingüística. También desempeñan un papel importante en el desarrollo de la cohesión social, previniendo la discriminación, la exclusión, el racismo y la xenofobia, y fomentando, así, los valores fundamentales que comparten las sociedades europeas, como la tolerancia y el respeto de los derechos humanos. (Comisión Europea, 2002, p. 9)

Esto supone superar una enseñanza basada en las clases magistrales y comenzar a responder a las necesidades del alumnado, aprovechando las potencialidades de las nuevas generaciones (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez y Gezuraga, 2013). La metodología de Aprendizaje-Servicio resulta idónea para ello, ya que posibilita la adquisición de las competencias académicas y profesionales necesarias mediante la realización de actividades motivadoras y en contacto con el ámbito social y cultural. Igualmente, García y Cotrina (2015) la consideran una herramienta valiosa para la construcción de la ética profesional, así como, para el desarrollo de la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos en las titulaciones de Educación.

En esta línea, a continuación se presenta la experiencia realizada con la metodología Aprendizaje–Servicio en los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria durante el curso 2016/2017, analizando los principales resultados obtenidos en los procesos de evaluación.

# 2. La experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Almería

En el curso 2015/2016 se pone en marcha en la Universidad de Almería la metodología Aprendizaje-Servicio desde la asignatura *Sociedad, Escuela y Democracia,* impartida en el primer curso de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. Esta experiencia surge de la iniciativa del grupo de docentes que imparten la asignatura (pertenecientes al departamento de sociología y al departamento de educación), que establecen contactos con diferentes entidades socio-comunitarias y les proponen realizar la experiencia en colaboración con la Universidad. De esta forma, en el curso académico 2016/2017 se logra conformar una red de entidades colaboradoras (Tabla 1), que favorecen entre los estudiantes el desarrollo de competencias mediante actividades significativas y en contacto con el ámbito profesional.

**Tabla 1. Entidades y servicios realizados**

| Entidad | Servicio realizado |
|---|---|
| Huerto Ecológico Socioeducativo de la Universidad de Almería | Promover la cultura ecológica y sostenible, así como, estilos de vida saludables entre los estudiantes que visitan el huerto, utilizando la agricultura como herramienta didáctica. |
| Guardería de la Universidad de Almería | Colaborar en diferentes actividades educativas y asistenciales programadas con los estudiantes de 0 a 3 años. |
| Guardería Educamar | Dinamizar talleres musicales dirigidos a los estudiantes de 0 a 3 años. |
| Acción en Red y Ustea Enseñanza | Colaborar en acciones de sensibilización en igualdad de género dirigidas a centros educativos en el marco de la Feria por la Igualdad y los Buenos Tratos. |
| Asociación A tiempo | Realizar acciones de apoyo y refuerzo escolar con estudiantes en riesgo de exclusión social, en el marco del Proyecto Horizonte. |
| Asociación Almería Acoge | Realizar acciones de apoyo y refuerzo escolar con estudiantes de origen extranjero. |
| Cruz Roja | Realizar acciones de apoyo y refuerzo escolar con estudiantes de origen extranjero. |
| Asociación Asalsido | Colaborar en las actividades programadas en el Centro Infantil Ding Down con estudiantes con Síndrome de Down. |
| Asociación Asparros | Dinamizar talleres de pintura dirigidos a personas con discapacidad intelectual. |
| Asociación de Vecinos Nueva Andalucía | Dirigir diferentes experiencias de aprendizaje del Grupo Scout Alpha. |
| Asociación Vecinos Cuevas de los Medinas | Dinamizar actividades lúdicas y educativas dirigidas a los menores y jóvenes del municipio. |
| CEIP Federico García Lorca | Realizar acciones de apoyo y refuerzo escolar con estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. |
| Escuela Infantil Gloria Fuertes | Dinamizar talleres de lectura dirigidos a estudiantes de origen extranjeros para reforzar el aprendizaje de la lengua española. |
| CEIP Nuestra Sra. de la Asunción | Realizar acciones de apoyo y refuerzo escolar con estudiantes en riesgo de exclusión social. |
| Ayuntamiento de Pechina | Realizar acciones de apoyo y refuerzo escolar con estudiantes en riesgo de exclusión social. |
| IES Carmen de Burgos | Colaborar en la experiencia de Comunidad de Aprendizaje que la entidad implementa. |

Fuente: elaboración propia.

El papel del alumnado consiste en diseñar, desarrollar y evaluar sus propios proyectos de Aprendizaje-Servicio. Para ello se les proporciona un guion para la realización de un diario en el que el alumnado debe reflexionar de forma crítica sobre los aprendizajes que va adquiriendo, los conceptos que aplica, las prácticas que va realizando y las emociones

que van aflorando a lo largo de la experiencia. Igualmente, se les facilita un protocolo en el que se describen cada una de las etapas que comprenden el proyecto (Puig et al., 2015):

I. Etapa de preparación. Comprende las siguientes fases:

   a. Idear el proyecto: se trata de contextualizar el proyecto, dando respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué vamos a hacer?, ¿Con quién vamos a realizar el proyecto? y ¿En qué ámbito curricular?

   b. Identificar las necesidades sociales y educativas que presenta el colectivo sobre el que se interviene y el servicio a realizar.

   c. Identificar las entidades sociales, centros educativos, apoyos institucionales… de los que se podría disponer

II. Etapa de planificación. Se describen los elementos pedagógicos (objetivos generales y específicos, contenidos curriculares, actividades y criterios de evaluación), así como, los elementos organizativos y de gestión.

III. Etapa de realización y seguimiento. Se realiza el análisis de los diarios atendiendo tanto al aprendizaje como al servicio. Es decir, se reflexiona sobre los aprendizajes que se van adquiriendo y el servicio que se está realizando.

IV. Etapa de evaluación multifocal. Se realiza la evaluación del alumnado (el nivel de consecución de los objetivos propuestos y el contraste con las expectativas iniciales, el grado de satisfacción, los aprendizajes realizados y las competencias desarrolladas, el servicio realizado y su incidencia) y del proyecto (la metodología, las actividades, las estrategias utilizadas y su adecuación a los objetivos, la organización establecida, los puntos fuertes y débiles del proyecto y las perspectivas de futuro).

V. Etapa de cierre y difusión. Se elaboran documentos y materiales de difusión y se realiza un acto de celebración y difusión del proyecto realizado.

## 3. Evaluación de las experiencias de Aprendizaje Servicio en la Universidad de Almería

La evaluación permite analizar los resultados tanto a nivel de competencias adquiridas por el alumnado como a nivel de los proyectos.

El proceso de evaluación de las competencias del alumnado se realiza mediante la aplicación de la Rúbrica para evaluar actividades de aprendizaje servicio (Puig y otros, 2015). En ella se presentan las competencias estructuradas en diferentes dimensiones y se establecen cuatro niveles de dominio para cada una de ellas. Entre los resultados obtenidos en el curso académico 2016/2017, se observa que las dimensiones en las que se ha obtenido un mayor nivel de dominio se relacionan con la competencia social y ciudadana y con relacionar la educación con el medio y colaborar con la comunidad (Tabla 2):

**Tabla 2. Dimensiones competenciales con mayor nivel de dominio**

| Competencia | Dimensión |
|---|---|
| Competencia social y ciudadanía (Competencia transversal de la Universidad de Almería) | Compromiso con la realidad social.<br>Participación en proyectos colectivos.<br>Implicación en la realización del servicio. |
| Relacionar la educación con el medio y colaborar con la comunidad (Competencia específica Título) | Conocer la complejidad y riqueza del contexto comunitario.<br>Colaborar con entidades del entorno. |

Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, las dimensiones en las que se ha obtenido un menor nivel de dominio se relacionan con la competencia de comprender, poseer y aplicar conocimientos (Tabla 3):

**Tabla 3. Dimensiones competenciales con menor nivel de dominio**

| Competencia | Dimensión |
|---|---|
| Comprender, poseer y aplicar conocimientos. (Competencia general de Grados) | Comprender y poseer conocimientos.<br>Aplicar conocimientos. |

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la evaluación del proyecto se realiza mediante la aplicación de la Rúbrica de autoevaluación y mejora de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (GREM, 2014). En ella se presentan los diferentes dinamismos a analizar y se establecen diferentes indicadores y niveles de logro para cada uno de ellos. En este caso, los resultados obtenidos en los dinamismos básicos (necesidades, servicio, sentido del servicio y aprendizaje) y en los dinamismos pedagógicos (participación, trabajo en grupo y reflexión) se presentan en la Tabla 4:

**Tabla 4. Resultados de la rúbrica de autoevaluación y mejora de los proyectos de Aprendizaje-Servicio**

| Dinamismos / Niveles | I | II | III | IV |
|---|---|---|---|---|
| Necesidades | Ignoradas | **Presentadas** | Decididas | Descubiertas |
| Servicio | Simple | **Continuado** | Complejo | Creativo |
| Sentido del servicio | Tangencial | Necesario | **Cívico** | Transformador |
| Aprendizaje | Espontáneo | Planificado | Útil | Innovador |
| Participación | Cerrada | Delimitada | **Compartida** | Liderada |
| Trabajo en grupo | Indeterminado | Colaborativo | **Cooperativo** | Expansivo |
| Reflexión | Difusa | Puntual | **Continua** | Productiva |

Fuente: elaboración propia.

Se considera oportuno mejorar los dinamismos: necesidades y servicio. En esta línea, en los proyectos realizados se incluyen propuestas de mejora realizables a corto y medio plazo como, por ejemplo: consultar y consensuar con los participantes las necesidades reales que presenta, ampliar la duración del servicio, implicar a los participantes en los diseños de los proyectos, etc.

# 4. Conclusiones

La experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Almería ha contribuido a la adquisición de la competencia social y ciudadana, así como, a incrementar la capacidad a relacionar la educación con el medio y colaborar con la comunidad por parte del alumnado. Se trata por tanto de una metodología que favorece la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con la mejora de la comunidad. Asimismo, la experiencia ha fortalecido las relaciones entre la Universidad y el tejido social próximo, promoviendo la responsabilidad social universitaria (De Ferari, 2006).

Por otro lado, las evaluaciones de los proyectos aportan información valiosa de cara a la mejora de los mismos. Aspectos como consultar y consensuar con los participantes las necesidades reales que presenta, ampliar la duración del servicio, implicar a los participantes en los diseños de los proyectos, etc. son algunas de las propuestas que se pretenden implementar en los proyectos que se realicen en los futuros cursos académicos.

# 5. Referencias bibliográficas

Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2). 195-216.

Comisión Europea (2002). *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

De Ferari, J.M. (2006). *Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser Universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Proyecto Universidad y Construye País.

García, M. y Cotrina, M. J. (2015). Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1). Recuperado de: [http://hdl.handle.net/10481/36128]

GREM. Grup de Recerca en Educació Moral (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cast_IMP_A5.pdf

Puig, J.M. (Coord.) (2015). *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje y servicio*? Barcelona: GRAÓ.

# Repensar el Sentido del Fracaso y Del Abandono Escolar Ante el Acoso Escolar Desde la Voz de los Afectados. Un estudio biográfico

Rosa Vázquez-Recio[a] y Mónica López-Gil[a,1]
[a, b] *Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Avd. República, s/n, 11519, Puerto Real, España*

**Resumen**

El fenómeno del fracaso y abandono escolar es uno de los temas de mayor preocupación a nivel internacional. En España las tasas de abandono y fracaso escolar se sitúan entre las más altas de la Unión Europea. La literatura existente sobre este fenómeno apunta a un mapa complejo de variables que indicen en el mismo (sistema educativo, familias, centros educativos, alumnado, además de otros factores como acoso escolar, ciberacoso, violencia de género, etc.). Este mapa ya nos avisa de que el fracaso y el abandono no son una cuestión inherente al propio estudiante, sino el resultado de la interseccionalidad de diferentes categorías que son los que lo determinan. En nuestra investigación desarrollada con el Proyecto de investigación de Excelencia SEJ-2664, nos hemos centrado en las voces de los adolescentes encapsulados en la categoría de fracasado que han abandonado el instituto, porque nuestro interés es comprender qué sentido y qué significa para el alumnado de educación secundaria fracasar y/o abandonar desde su interacción con los diferentes contextos (familiar, escolar y socio-cultural). En esta comunicación presentamos el estudio de la relación fracaso/abandono y acoso escolar a través de un estudio biográfico. Desde este análisis establecemos líneas de actuación que favorezcan la inclusión.

*Palabras clave:* Fracaso; Abandono; Adolescentes; Acoso; Estudio biográfico.

**Abstract**

The phenomenon of failure and dropping out of school is one of the most pressing issues at the international level. In Spain the dropout rates and school failure are among the highest in the European Union. The existing literature on this phenomenon points to a complex map of variables that indicate in the same (educational system, families, schools,

1 En caso de ser necesario el comité organizador se reserva el derecho de reubicar las comunicaciones por temática o para atender mejor a las necesidades organizativas del congreso.

* Autor para correspondencia: Rosa Vázquez-Recio
Correo electrónico: rmaria.vazquez@uca.es

students, as well as other factors such as bullying, cyberbullying, gender violence, etc.). This map already warns us that failure and abandonment are not an issue inherent to the student himself, but the result of the intersectionality of different categories that are what determine it. In our research developed with the SEJ-2664 Excellence Research Project, we have focused on the voices of the adolescents encapsulated in the category of failure who have dropped out of the institute because our interest is to understand what meaning and what it means for the students of secondary education to fail and / or abandon from its interaction with the different contexts (family, school and socio-cultural). In this paper we present the study of the relationship failure / abandonment and school bullying through a biographical study. From this analysis we establish lines of action that favor inclusion.

*Keywords:* Failure; Abandonment; Teenagers; Bullying; Biographical study.

# 1. Introducción: la Tela de Araña del Abandono Escolar y el Acoso Escolar

El fenómeno del fracaso y del abandono escolar constituye, hoy por hoy, uno de los temas de mayor preocupación, sobre todo si atendemos a las cifras que nos ofrecen los diferentes informes nacionales e internacionales y estudios comparativos. España, y según el informe Ivie (2013), las tasas de abandono se sitúan entre las más altas de la Unión y según Eurostat (2016), España es uno de los países de la Unión Europea con mayor nivel de fracaso escolar. En el reciente informe, *Education at a Glance 2017*, de la OCDE, aporta datos a tener en cuenta. Así se señala que España se sitúa en los primeros puestos en relación a la proporción de adolescentes que no siguen estudiando tras la ESO. Estos informes, como tanto otros, no dejan de ofrecer, digámoslo así, una realidad que se ve obligada a debatirse entre quienes tienen éxito y quienes no (esto es, fracasan), entre los incluidos en el sistemas y los excluidos, entre si aumenta o disminuye el fracaso y/o el abandono escolar, entre unos países y otros, entre unas comunidades y otras, y un largo etcétera que pueden ilustrar las diferentes y diversas dicotomías; unas dicotomías, reales, que, sin embargo, más que ayudar a la comprensión fehaciente de lo que ocurre en relación a ese fenómeno, lo que hace es ensombrecer y simplificar el universo determinante del mismo. No podemos negar que es un hecho, una realidad la del fracaso escolar y el abandono, o también, el desenganche educativo. Algo está pasando. Otra cuestión paralela a esta constatación es la que remite a los factores que provocan esa realidad.

En este sentido, el Grupo de Investigación L.A.C.E.[2] está desarrollando, en colaboración con personal investigador de las universidades andaluzas de Málaga y Almería, el Proyecto de Investigación I+D, "Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio cualitativo" (SEJ-2664). El objetivo central del proyecto es analizar y comprender los elementos y los factores que determinan que la población adolescente se encuentre en situación de riesgo y abandono temprano en la ESO de Andalucía. Con este proyecto se pretende compren-

2 El Grupo de Investigación L.A.C.E. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo) HUM-109 está bajo la coordinación de la investigadora y docente Dra. Rosa Vázquez Recio, de la Universidad de Cádiz.

der las realidades sociales desde su propia particularidad y desde su interacción con los diferentes contextos de los que forma parte indisoluble la población adolescente. Contamos con una literatura y una tradición investigadora sobre el objeto de estudio de nuestro proyecto marcada por una línea neta y claramente cuantitativa. Desde este tratamiento resulta difícil visualizar y comprender, desde su propia constitución, qué sentido y qué significa para el alumnado de educación secundaria fracasar y/o abandonar. También comprender cómo los contextos determinan el mencionado fracaso y/o abandono del alumnado. La comprensión buscada únicamente es factible cuando se consigue acceder a la trama de significados enraizados en la estructura profunda de las interacciones entre sujeto (alumno/a) y contexto (familiar, escolar y socio-cultural). Nos interesa conocer cualitativamente las formas de vida cotidiana, familiar y escolar del alumnado que o bien se encuentra en riesgo de abandono (y que recibe algún tipo de ayuda, refuerzo educativo, acompañamiento, etc.) o bien ha abandonado definitivamente los estudios de ESO. Entre los diversos factores que parecen concurrir en el fracaso y/o abandono escolar es el acaso. Nuestro aporte en esta comunicación se centra, precisamente en esa relación de fenómenos –abandono y acoso– a través de un estudio de caso biográfico. La investigación realizada a sacado el acaso escolar como uno de los factores que indicen en la comisión del abandono escolar.

## 2. Los Resortes Teóricos para la Contextualización del Caso

Uno de los temas que provoca mayor preocupación a nivel internacional es, sin duda, las tasas de abandono escolar. Se trata de un fenómeno que, salvando las diferencias entre países de la Unión Europea, viene a ser una constante. En Europa, unos seis millones de jóvenes dejan la educación obligatoria. En paralelo, y situados en nuestro país y según el informe Ivie (Serrano, Soler y Hernández, 2013), las tasas de abandono se sitúan entre las más altas de la Unión, pese a la reducción que se ha producido en los últimos años. Según los últimos datos de Eurostat (2016), España es uno de los países de la Unión Europea con mayor nivel de fracaso escolar. Si bien los datos más llamativos se producen en la población comprendida entre los 18 y 24 años, no podemos obviar que el fracaso escolar existe desde los niveles de enseñanza obligatoria de educación primaria.

El estudio de Ferrer Esteban, Castel y Ferrer (2006) revisa la persistencia de variables fundamentalmente relacionadas con los centros y sus características. Sin embargo, en este estudio se insiste en el nivel socioeconómico y cultural (estatus ocupacional y nivel académico de los padres y las posesiones en casa). Añaden, además, otras variables de no menor importancia como la autoconfianza y las aspiraciones del alumnado. Calero, Choi y Waisgrais (2010) utilizan variables personales, familiares y escolares para los datos recogidos en PISA 2006 llegando a unas conclusiones tajantes como que tales variables determinan de manera taxativa un alto grado el riesgo de fracaso escolar; a dichas variables podemos sumar otras. Así Calero et all. (2007) incorporan la de inmigrante, Bernardi y Requena (2010) el origen social. De una u otra manera, podemos decir que estos estudios definen un mapa complejo de variables que comprenden desde las caracte-

rísticas del sistema educativo, de las familias, de los centros educativos, de las aulas y del propio alumnado. Este hecho ya nos avisa de que el fracaso no es una cuestión inherente al propio estudiante, sino el resultado de la interseccionalidad de diferentes categorías que determinan el riesgo de fracaso y de abandono escolar. En este mapa complejo cobra aún mayor valor la experiencia de los propios alumnos, aquellos que sufren el fracaso o que son excluidos del sistema (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010; Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviére Gómez, 2010; Fernández Enguita, 2011; Gamoran, 2001; O´Connor, 2001).

Entre las diversas causas que pueden propiciar el fracaso escolar, y en su caso también el abandono, se encuentra el acoso. No podemos entender que haya una correlación directa entre ambos fenómenos, dado que es simplificar la complejidad del asunto, si bien el acoso escolar puede configurarse como una causa potencial en la comisión del abandono por parte de la población adolescente. El acoso escolar puede llegar a incidir en el rendimiento académico, en generar dificultades para concentrarse en clase, y lógicamente, en el abandono (Cerezo, 2001; Rodríguez Gómez, 2009: Caballo et all., 2011; Arroyave Sierra, 2012). Comprobamos que existe una ausencia de estudios cualitativos que indaguen las relaciones entre ambos. Existe un dominio de estudios desde la psicología y la psiquiatría con un enfoque indagatorio cuantitativo y experimental. Entendemos que esta comunicación es un aporte de interés al campo de estudio que puede ayudar a comprender mejor el fenómeno.

## 3. El Estudio de Caso Biográfico: el Proceder Metodológica

Teniendo en cuenta el objetivo que nos planteábamos con esta investigación, indudablemente la opción metodológica por excelencia era la investigación cualitativa.

Entre las diversas estrategias que comprende el proyecto de investigación, en esta ocasión aportamos resultados obtenidos a partir de los estudios de caso biográficos. Esta forma de investigar es tremendamente idónea para los propósitos de la investigación, en la medida que no permite comprender el fenómeno, caso, en acción, tal cual se presenta en los diversos contextos a los que pertenece. El estudio de caso, como evidencia la prolija literatura (Stake, 1995, 2006; Simons,1999; Walker, 1989; Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003; Vázquez Recio, 2010; Yin, 2004, 2011), permite el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único; pero, paralelamente, brinda la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, permite la comprensión de la realidad (caso). Las historias de vida las tomamos como parte fundamental de esta investigación, de ahí que hablemos de estudios de caso biográficos, en la medida que la historia de vida se configura como el "caso" de estudio. Ello nos exige que no solo atendamos al sujeto propiamente dicho, sino a todos aquellos agentes (familia, amigos, compañeros de clase, profesorado, etc.) que participan de los contextos que participan en la construcción de su identidad biográfica (la del sujeto y su historia) (Noffke & Somekh 2009; Rivas Flores y Herrera, 2009; Rivas Flores, 2010; Hernández, Sancho y Rivas, 2011). Nuestro caso, historia de vida de Ana, será tratado en el siguiente apartado específico.

## 4. Juana en la tela de araña del abandono escolar y el acoso

Juana, de 17 años, es una de tantas jóvenes andaluzas que han terminado por abandonar la ESO después de un proceso de desarraigo de lo escolar iniciado el verano de transición entre la Primaria y la Secundaria. Este abandono le ha supuesto liberarse de una situación de acoso y depresión. Este maltrato, no fue la única razón que motivó dejar los estudios, pero supuso el desencadenante de otros elementos tales como trastornos alimenticios o la merma de las relaciones sociales dentro y fuera del contexto escolar. Si bien no podemos establecer una relación causa-efecto, el abandono ha sido el resultado de un proceso deliberado y de la interrelación de múltiples factores individuales, contextuales y convivenciales.

Esta joven presenta una serie de rasgos que la literatura mencionada entendería como factores de riesgo: contexto familiar con bajo nivel académico (ninguno tiene la ESO) y escasas aspiraciones educativas; dificultades de aprendizaje por el que recibió apoyo durante toda la Primaria; repetición de cuarto curso de Primaria y primero de ESO suscitado por un largo plazo de hospitalización, lo que a su vez ha provocado cuadros de ansiedad y depresión; baja autoestima e inseguridad; experiencias de acoso y violencia escolar en la Secundaria; relaciones no significativas entre alumnado y profesorado durante esta etapa que no han actuado como ella esperaban ante las otras circunstancias descritas, etc.

Un punto clave lo sitúa en la transición a la Secundaria. El verano anterior a su entrada en el Instituto comenzaron los episodios de acoso y violencia iniciados por una joven del barrio; persona que un mes más tarde se convirtió en compañera de clase. A pesar de esto, la entrada en la ESO se afrontó con altas expectativas. Pese a esta proyección, se encontró con una realidad muy distinta: Metodologías diferentes a las de primaria, excesiva autonomía sin orientación otorgada al alumnado, múltiples docentes y asignaturas a atender y convivir con compañeros/as muy diversos de edad más avanzada, le supuso una ruptura muy profunda con la atención, el cuidado y la protección que entendía que recibía en Primaria.

El acoso y la violencia continuaron sucediéndose por lo que Juana empezó a buscar distintas vías como la autolesión para evitar el contexto educativo y la relación con ciertos compañeros/as. De nuevo se entrelazan elementos curriculares sociales que infieren en su autoconcepto y motivación hacia lo escolar. Como resultado, un rechazo absoluto hacia todo lo vinculado con el instituto, y en concreto con ese instituto. Lejos de ser causas, el absentismo, el mal comportamiento y el aislamiento suponían síntomas que relevaban el malestar en y sobre la institución educativa. El resultado fue repetir primero de ESO, lo que le supuso gran alivio al no tener que compartir grupo-clase con algunos de sus agresores/as. Aun así, el acoso seguía sucediéndose sin remedio a través de amenazas físicas y a través de redes sociales. Un par de meses comenzado el curso, decidió finalmente dejar los estudios apoyada por su familia.

Atendiendo al caso y a pesar de presentar estos rasgos, no entendemos que exista, necesariamente, una relación de causal entre estos y el abandono escolar. Sin embargo,

nos aporta dos claves. Por un lado, la multicausalidad y la multidimensionalidad del fenómeno de abandono escolar. Por otro lado, algo que consideramos de relevancia: el abandono es fruto de un proceso que se ha venido fraguando a lo largo de un tiempo durante el cual se han sucedido multitud de experiencias negativas que interactúan con las circunstancias familiares, personales, sociales y académicas mencionadas. Podemos decir, en este sentido, que el caso de esta chica adolescente es un ejemplo de la interseccionalidad que define al abandono y, también, al fracaso escolar. Comprobamos a raíz de este caso, que no es la simple interacción entre factores sino, precisamente, cómo los factores concomitantes se interconectan entre sí. Por tanto, y atendiendo al caso, en el abandono escolar propiciado por el acoso por parte de compañeros, intervienen además otras causas, como:

- desmotivación por bajos resultados académicos o sentimiento de no «poder llegar» a lo exigido sin, al menos, la «ayuda, atención y protección» que se ofrece en Primaria.
- absentismo «obligado» para evitar episodios de acoso y abuso.
- asociación de recuerdos y sentimientos negativos hacia la Educación Secundaria en comparación con la Primaria.
- rechazo de lo escolar como resultado del círculo vicioso que se convierte todo lo anterior.

Haber dejado los estudios puede suponer, como en el caso que mostramos, un consuelo dado que implica romper con elementos y situaciones que provocan malestar. El abandono supone aislarse de la educación formal pero no necesariamente del aprendizaje. La posibilidad y *facilidad* de entrar en el mercado laboral sin cualificación y la educación no formal relacionadas con los propios intereses suponen alternativas atractivas. El rechazo se focaliza en el instituto, pero no solo en el que estuvo, sino esa institución destinada a la educación secundaria, su cultura y su organización. Por tanto, dejar la escuela no siempre es sinónimo de no querer aprender sino de no hacerlo dentro de sistemas caracterizados por inflexibles, estandarizados y de estructura jerárquica.

## 5. Conclusiones

Debemos repensar en los factores que motivan el llamado fracaso y abandono escolar. La riqueza de las aportaciones de los/as jóvenes demuestra que nuestras miradas deben orientarse hacia los sujetos que viven la *necesidad* de abandonar los estudios. Sin duda, complementan, enriquecen y mejoran los resultados de otros estudios centrados en las políticas y los resultados educativos. Para entender el proceso de abandono de la escuela debemos atender, por tanto, al compromiso del sujeto con la institución educativa, el compromiso de la propia institución y los agentes implicados en la misma, el contexto socio-familiar y el propio transcurso de desvinculación/desenganche.

Del mismo modo, el abandono, además de ser fruto de un largo proceso, tiene su razón de ser en la interacción de múltiples causas más allá de lo puramente académico. Com-

prender el fenómeno del abandono requiere, necesariamente, asumir una perspectiva interseccional de los factores que intervienen en la comisión del abandono, y que en cada caso, dichos factores incidirán de un modo y grado diferente porque cada infante o cada adolescente es diferente.

La transición de la Primaria y la Secundaria se conforma como un periodo clave en la desvinculación o no de la escuela. En este caso, aspectos sociales y académicos muy dispares entre una etapa y otra se interrelacionan originando y desarrollando el proceso de desarraigo y rechazo a lo escolar. Esa diferencia incide en el agravamiento de lo que ya se venía viviendo en Primaria. Ser objeto de rechazo, de burla y de agresión en un contexto educativo incita que el interés del alumno/a se focalice en sobrevivir en un ambiente que le es hostil pasando a un segundo plano el aprendizaje.

Atender la dimensión social, se hace imprescindible. El acoso y la violencia escolar, fruto de la interrelación de diversos factores políticos, sociales, económicos y culturales podrían suponer un obstáculo de gran fortaleza que determine la experiencia académica que puede abocar hacia el abandono y el fracaso.

## 6. Referencias Bibliográficas

Arroyave Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.

Bernardi, F. & Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación*, número extraordinario, 93-118.

Calero, J. et all. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Calero, J.; Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 225-256

Caballo, V. E. et all., (2011). Acaso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19, (3), 611-626.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores vs. víctimas) en niños y niñas de 10-12 años. *Anales de Psicología, 17*(1), 37-43.

Eurostat (2016),

Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales. nº 29. Barcelona. Fundación "la Caixa".

Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35, Año 20 Vol 1, 85-94.

Ferrer Esteban, G.; Castel Baldellou y Ferrerán Ferrer, J. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 399-428.

Gamoran, A. (2001). American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century. *Sociology of Education*. Extra Issue, 135-153.

Hernández, F.; Sancho, J.M. y Rivas Flores, J. I. (2011). *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona: Esbrina-Recerca.

Mena Martínez, L.; Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Eduación*, nº extraordinario, 119-145.

Moriña Díez, A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Madrid. Fundación Alternativas. Estudios de Progreso 26.

Noffke, S. & Somekh, Br. (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: SAGE Publications.

OCDE (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicartors*. OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en

O´Connor, C. (2001). Making sense of the complexity of social identity in relation to achievemt: a sociological challenge in the new millennium. *Sociology of Education*. Extra Issues, 159-168.

Serrano, L.; Soler, A. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Ivie/Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (2009) (Coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Rivas Flores, J. I. (coord.) (2010). Experiencia escolar, identidad y comunidad. Transformar desde los relatos en la comunidad escolar. *I Jornadas de Historias de Vida en Educación*. Barcelona. Disponible en: http://fint.doe.d5.ub.es/ jornadeshistoria/docs/EXPERIENCIA_ESCOLAR.pdf

Rodríguez Gómez, J.M. (2009). Acoso escolar. Medidas de prevención y actuación. *Educação*, 32(1), 51-58.

Simons,H.(1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid. Morata.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.

Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona: Aljibe.

Vázquez Recio, R. (2010). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar. Relato de una experiencia*. Archidona: Aljibe.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Wolcott, 1993a, 1993b;

Yin, R. K. (2004). *The Case Study Anthology*. London: SAGE

Yin, R. K. (2011). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.

# Formando a la ciudadanía para una sociedad sostenible. Estudio de caso en el ámbito comunitario

Alfonso Coronado Marín[a1], Mª Ángeles Murga-Menoyo[b]

[a] *Escuela Internacional de Doctorado UNED*

[b] *Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED*

**Resumen**

Entre los escenarios de urgente atención para la formación de la nueva ciudadanía que el marco de la sostenibilidad socio-ecológica requiere, se encuentra el escenario comunitario. Porque para avanzar hacia un desarrollo endógeno, que prime la calidad de vida y el buen vivir, todos y cada uno de los diferentes grupos humanos que conforman las comunidades necesitan afianzar capacidades, actitudes, hábitos, conocimientos, etc., que estén sustentados por los principios y valores de la sostenibilidad. A este propósito, la UNESCO ha señalado unas competencias básicas que los educadores han de incluir entre los objetivos de sus proyectos formativos, también en el ámbito de la educación no formal y el desarrollo comunitario. Esta comunicación presenta un estudio de caso con población vulnerable de una zona rural (Nicaragua), durante el periodo 2015-2017. La finalidad del proyecto, aún vigente, es contribuir a la Agenda 2030 de la ONU, expresada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Destinatarias: mujeres (madres) de comunidades rurales. Metodología: talleres sobre nutrición y agricultura sostenible (huertos comunitarios). Evaluación bajo enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo. Resultados: buen nivel de logros educativos y alta satisfacción de las destinatarias de la acción formativa. Además, se han puesto en funcionamiento un comedor infantil, en régimen de autogestión por las propias madres, que ofrece una alimentación saludable con criterios de sostenibilidad.

*Palabras clave:* educación para el desarrollo sostenible; ciudadanía; alimentación saludable. sociedad sostenible; ámbito comunitario

**Abstract**

Among the scenes of urgent attention for the formation of the new citizenship that the framework of the socio-ecological sustainability requires, is the community scene. In order to advance towards an endogenous development, which prioritises the quality of life and good living, each and every one of the different human groups that make up the communities need to strengthen capacities, attitudes, habits, knowledge, etc., which

1 Autor para correspondencia: Alfonso Coronado Marín
Correo electrónico: acoronado@edu.uned.es

are supported by the principles and values of sustainability. For that purpose, UNESCO has identified some basic competences that educators must include among the objectives of their training projects, also in the field of non-formal education and community development. This paper presents a case study with a vulnerable population from a rural area (Nicaragua) during the period 2015-2017. The purpose of the project, still in force, is to contribute to the UN Agenda 2030, expressed in the Sustainable Development Goals. Target group: women (mothers) of rural communities. Methodology: workshops on nutrition and sustainable agriculture (community gardens). Evaluation under mixed approach, quantitative and qualitative. Results: good level of educational achievement and high satisfaction of the beneficiaries of the training action. In addition, a children's canteen has been put into operation, under self-management by the mothers themselves, who offer a healthy diet with sustainability criteria.

*Keywords:* education for sustainable development; citizenship; sustainable society; community area.

# 1. Introducción

La sostenibilidad se encuentra en el punto de mira internacional como utopía a alcanzar, acudiendo para ello a estrategias variadas y complementarias, entre ellas la educación. El llamamiento de las Naciones Unidas por una educación para el desarrollo sostenible, desde hace más de una década, no deja lugar a dudas (ONU, 2002). Y la aprobación de la *Agenda 2030* por este mismo alto organismo internacional (ONU, 2015), proporciona a dicho enfoque educativo un nuevo impulso por cuanto las metas a alcanzar, diecisiete recíprocamente interrelacionadas, requieren todas ellas formar a la ciudadanía en los principios y valores de la sostenibilidad a fin de que puedan lograrse los objetivos marcados (UNESCO, 2017). Se trata de una tarea a realizar en muy diversos ámbitos, dirigida a una amplia variedad de colectivos humanos y que debe atender a una multiplicidad de aspectos y dimensiones.

El trabajo que presentamos se enmarca en este planteamiento y sitúa el foco de atención en el contexto comunitario; en este caso, caracterizado por la vulnerabilidad. Aunque en él son muy numerosas las necesidades educativas derivadas de la hoja de ruta que dibuja la Agenda 2030 para el logro de los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la acción pedagógica se ha centrado en aquellas de carácter básico relacionadas con el objetivo nº 2 (hambre cero) tomando la conducta alimentaria como eje transversal y condición de posibilidad de los posibles avances significativos, directos e indirectos, en los objetivos 1, 3 y 4 (fin de la pobreza; salud y bienestar; calidad de la educación). La opción metodológica del proyecto formativo coincide con las recomendaciones de UNESCO (2017, p. 55) al incluir entre los principales métodos de aprendizaje para los ODS la "colaboración en proyectos del mundo real".

En el diseño inicial, la implementación y el seguimiento del proyecto durante la primera fase de su ejecución, ya concluida, ha participado activamente uno de los autores de esta comunicación, miembro de la ONG Kasak. La intervención educativa buscaba facilitar a

sus destinatarios los conocimientos, actitudes, valores, hábitos y habilidades necesarias para un correcto desempeño de su rol como agentes activos de una alimentación saludable y con criterios de sostenibilidad. Se pretendía con ello garantizar una nutrición adecuada de la comunidad así como la viabilidad futura de estos comportamientos. El cambio exigía un giro significativo de los usos sociales en materia de alimentación, en cuyo mantenimiento juegan un rol primordial las madres de familia miembros de la comunidad. Los resultados de esta primera fase han sido evaluados y se exponen en esta comunicación.

## 2. Contexto

Nicaragua cuenta con una población estimada de 6.327.927 habitantes (INIDE, 2016, p. 30), un 55 % de la cual tiene menos de 25 años (Servicio Europeo de Acción Exterior, 2015, p. 14). Con una economía basada en la agricultura, el 63,3% de los hogares rurales son pobres y el 26% extremadamente pobres; un 16% de la población está malnutrida y un 23% de los niños menores de 5 años muestra evidencias de desnutrición. Atendiendo al Índice de desarrollo de los ODS, ocupa el puesto 97 de 157, con una puntuación de 63,1 que es inferior a la media tanto regional (65,8) como de los países miembros de la OCDE (77,7) (Sustainable Development Solutions Network y Fundación Bertelsmann, 2017, pp. 262-263).

En el país, existen instituciones, organismos y entidades que llevan a cabo acciones para avanzar en el logro de los ODS; entre ellas el colectivo de acción social La Camiñada. Está integrado por dos contrapartes que trabajan en red para el desarrollo comunitario: la Fundación Apostamos por la Vida (FUNDAVI), asociación nicaragüense que opera en diferentes zonas rurales del entorno de la ciudad de Granada (Nicaragua), y la Organización No Gubernamental para el Desarrollo (ONGD) Kasak, constituida por jóvenes madrileños, que fue fundada en 2002 (Kasak, 2015) y declarada de utilidad pública en 2011 (BOE, 2011). La primera se centra en la acción sobre el terreno y la segunda en el diseño y evaluación de los proyectos.

El proyecto que se presenta en esta comunicación fue implementado en Agua Agria, una pequeña población rural situada en el departamento de Granada[2], a las afueras de la ciudad homónima, en la ladera del volcán Mombacho. La comunidad que la habita es originaria de la región de Waslala, al norte del país, de donde fue desplazada por el ambiente bélico provocado por la contrarrevolución, a fínales de los años ochenta y principios de los noventa. En 1992 la población se asentó en la zona por existir un afloramiento de agua del volcán que, a pesar de su marcado sabor agrio, era potable. En aquel tiempo eran tierras libres pues se encontraban en la franja que colindaba con la reserva natural del volcán, cuyas fronteras no estaban aún delimitadas. Tras el asentamiento, la comunidad se constituyó en cooperativa, consiguiendo con ello fuerza legal para reclamar las tierras cuyo usufructo les ha sido reconocido por cuarenta años.

2 La ciudad de Granada es considerada la 3º ciudad en importancia del país debido a su importancia turística. El departamento alcanza los 204337 habitantes, de los cuales, 67321 pertenecen a población rural (INIDE, 2016, p. 36).

Los datos más actualizados indican que la población de Agua Agria está formada por 23 familias, que ocupan 21 viviendas y están integradas por un total de 105 personas, el 69% de las cuales no tiene más de 25 años. La esperanza de vida se muestra significativamente inferior a la de los países industrializados, con tan solo seis personas mayores de 50 años (De León Ortiz, 2015).

# 3. Necesidades formativas

Entre las necesidades educativas de atención prioritaria que tiene la comunidad se encuentran las vinculadas al logro del ODS nº 2, tal como lo define la Agenda 2030: "poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible" (Naciones Unidas, 2015, p. 16). En este caso, la meta educativa sería, pues, facilitar la adquisición de aquellas competencias que hacen posible una alimentación saludable, entendiendo esta como aquel tipo de alimentación que ayuda a proteger a las personas de la malnutrición en todas sus formas, así como de las enfermedades no transmisibles, como son la diabetes, las cardiopatías, los accidentes cerebrovasculares y el cáncer (OMS, 2015).

De los logros formativos de este tipo de proyectos podría derivarse, además de una mejora en el estado nutricional de la población, indirectamente, una mejora de la salud con disminución de la tasa de mortalidad debida a enfermedades cardiovasculares, cáncer, diabetes y enfermedades respiratorias crónicas en edades de entre 30 y 70 años. En dicho índice, estandarizado por edad, el país alcanza un 19,4 por cada 10.0000 habitantes (Sustainable Development Solutions Network y Fundación Bertelsmann, 2017, p. 263).

Adicionalmente, y para facilitar la seguridad alimentaria, sería oportuno que en este caso la educación facilitara asimismo la adquisición de competencias para un eficaz aprovisionamiento de productos saludables; por ejemplo, impulsando la agricultura de proximidad y la auto-gestión de la producción obtenida (relacionado con el ODS nº 12, producción y consumo responsable). A su vez, esta actuación podría tener repercusiones positivas en la mejora de la economía comunitaria y, en consecuencia, sobre la disminución de la pobreza (ODS nº 1, fin de la pobreza). Y, paralelamente, dar lugar a todo un abanico de efectos positivos, a nivel local y global, sobre un buen número de ODS: disminución de contaminación por consumo de energía fósil -al reducirse el transporte- (ODS nº 13, acción por el clima), una mejor gestión del terreno cultivable (con influencia en el ODS nº 15, vida de ecosistemas terrestres), etc.

# 4. El proyecto formativo

## *4.1. Finalidad y objetivo general*

La finalidad del proyecto formativo es contribuir a fraguar el tipo de ciudadanía que requiere una sociedad sostenible, fortaleciendo el tejido comunitario y empoderando a grupos vulnerables, como es el caso de las madres de familia de las comunidades. La

atención se focaliza directamente en el núcleo central del ODS acordado por las Naciones Unidas con el número 2, alimentación saludable. El objetivo general es formar a las madres de familia de la comunidad para ser agentes promotoras activas de una alimentación saludable con criterios de sostenibilidad. Con ello, el programa puede contribuir a la adquisición por sus destinatarias de las que UNESCO (2014, p. 12) considera competencias clave en sostenibilidad: el análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisión colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras (sincrónica y diacrónica), aplicadas a la consecución del objetivo.

### *4.2. Objetivos específicos*

El objetivo general se desgrana en objetivos específicos, centrados en la adquisición de actitudes y valores (ser, convivir), conocimientos (aprender), procedimientos y destrezas (hacer). Son los siguientes:

- Que las destinatarias del proyecto adquieran conocimientos en dos principales ámbitos temáticos: a) la nutrición (conceptos básicos sobre grupos de alimentos y aporte nutricional de cada uno de ellos); b) la producción alimentaria de temporada y proximidad.
- Que fortalezcan actitudes y valores de responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo, iniciativa y participación.
- Que sean capaces de:
  - Planificar semanalmente una saludable alimentación comunitaria (dieta equilibrada, consumo de proximidad y alimentos de temporada).
  - Cultivar eficazmente el huerto comunitario.

### *4.3. Destinatarios*

La población destinataria del proyecto formativo son las madres de familia, un total de 31 mujeres mayores de 15 años de edad. Para ser admitidas en el programa habían de aceptar los siguientes compromisos:

1. Asistir a todas las reuniones de formación, de hora y media de duración, un día a la semana.
2. Organizarse en grupos colaborativos (2 o 3 madres) para ocuparse de la alimentación escolar.
3. Organizarse en grupos colaborativos (2 o 3 madres) para gestionar y mantener un huerto comunitario para el autoconsumo.
4. Velar por la asistencia regular de los niños y niñas al colegio y al comedor (más de tres faltas consecutivas sin justificación dan lugar a la expulsión de las madres del programa).

### *4.4. Contenidos*

El programa formativo estaba articulado en ocho temas: 1.- ¿Qué es la alimentación saludable? 2.- ¿Qué alimentos forman parte de la alimentación saludable? Grupos de alimentos en función de su aporte nutricional. 3.- ¿Cómo hacer un menú semanal equilibrado? 4.-La importancia de la alimentación en la infancia. 5.-Alimentos de temporada. 6.-Cuidados básicos de un huerto: ¿Cómo controlar las malas hierbas y las plagas de modo respetuoso con el medio? ¿Cómo preparar un vivero? 7.-Comercio de proximidad. 8.-Estrategias de organización y trabajo en grupo.

### *4.5. Medios humanos y materiales*

El programa fue implementado por una trabajadora de la organización local, FUNDAVI. Se contó con el apoyo de otro trabajador de la propia organización para el transporte de personal, alimentos y ayuda al mantenimiento de las zonas comunes.

Se dispuso, asimismo, de varias instalaciones: cocina, terreno para construir un huerto comunitario y espacio multiuso de la casa comunal, que fue cedido al programa para impartir la formación y organizar el comedor infantil.

### *4.6. Metodología de formación*

Para impartir la formación teórico práctica se utilizó el formato de taller, con sesiones de hora y media de duración y periodicidad mensual. Se dio prioridad a los métodos activos y participativos y al trabajo en equipo. Una vez al mes se realizaba una reunión de evaluación en grupo para analizar cómo se estaba llevando a cabo el proyecto, fortalezas debilidades y puntos de mejora.

Se aplicaban los conocimientos adquiridos en las actividades cotidianas: a) planificar un menú semanal equilibrado, utilizando los productos cultivados en el huerto comunitario; b) elaborar el menú diario; c) atender el comedor escolar y d) atender el huerto.

### *4.7. Sistema de evaluación de los logros formativos*

#### *4.7.1. Indicadores de logro*

- *Alimentación saludable:* presencia equilibrada en el menú escolar de los diferentes grupos nutricionales:
  - Proteínas: por un lado, las de origen animal, en forma de carne (ya sea de res o de pollo), y, por otro, de origen vegetal en forma de legumbres.
  - Carbohidratos: esta fuente ha de ser distinta del arroz (base de la dieta nicaragüense) empleando otros cereales como son avena, cebada o trigo.
  - Vitaminas y minerales en forma de fruta y verdura.

Se considera: un nivel óptimo, el 100% de peticiones semanales posibles en cada categoría; un nivel *adecuado*, entre el 66,67%-80%; *insuficiente*, el 50%; y menos del 50% de peticiones en cada categoría, un nivel *deficitario*.

- *Responsabilidad y trabajo colaborativo:*
  - Cumplimiento de los compromisos para participar en el proyecto.
  - Asistencia a las reuniones de formación.
  - Proposición de nuevas iniciativas con criterios de sostenibilidad.
  - Trabajo en equipo para cumplir los compromisos adquiridos.
- *Eficiencia en el cultivo y mantenimiento del huerto:*
  - Disminución de la cantidad de fruta y verdura solicitadas para elaborar el menú semanal.
  - Producción del huerto comunal.

#### *4.7.2. Instrumentos de recogida de datos*

- Fichas de asistencia: a) de las madres a las reuniones de formación y b) de los niños y niñas al comedor
- Fichas de gastos: compras de suministros para el menú semanal
- Relatorías mensuales de las reuniones de evaluación (autoevaluación grupal).
- Vídeo-entrevistas de las mujeres participantes.
- Fotografías del huerto comunitario.

Los datos corresponde a 22 meses (julio de 2015/ julio de 2017). El mes de enero es periodo vacacional.

# 5. Resultados

## *5.1. Objetivo 1: Formar a las madres para contribuir al acceso de la comunidad a una alimentación saludable*

En la tabla 1 se puede observar que en general se da un nivel adecuado-óptimo de incorporación de los grupos nutricionales a la dieta. En cuanto a la fuente de proteínas, el programa ha alcanzado un nivel óptimo en todos los periodos; mientras que respecto a la fuente de carbohidratos se ha producido una mayor fluctuación en los periodos de 2015 y 2016, aunque se puede observar una tendencia al alza en el periodo de 2017.

**Tabla 1. Número de peticiones mensuales de productos para elaborar el menú.**

| 2015 | | | 2016 | | 2017 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Carne | Cereales | Carne | Cereales | Carne | Cereales |
| Febrero | | | 1 (33,33%)* | 1 (33,33%)* | 4 (100%) | 4 (100%) |
| Marzo | | | 4 (100%) | 4 (100%) | 4 (100%) | 2 (50%) |
| Abril | | | 3 (75%) | 3 (75%) | 3 (75%) | 3 (75%) |
| Mayo | | | 5 (100%)** | 3 (60%)** | 4 (100%) | 4 (100%) |
| Junio | | | 4 (100%) | 3 (75%) | 4 (100%) | 4 (100%) |
| Julio | 4 (100%) | 1 (25%) | 4 (100%) | 3 (75%) | 4 (100%) | 2 (50%) |
| Agosto | 4 (100%) | 3 (75%) | 5 (100%) | 4 (80%) | | |
| Septiembre | 4 (80%) ** | 0 | 4 (100%) | 3 (75%) | | |
| Octubre | n.d. | n.d. | 4 (100%) | 4 (100%) | | |
| Noviembre | n.d. | n.d. | 5 (100%) | 4 (80%) | | |
| Diciembre | n.d. | n.d. | 3 (100%) | 2 (66,67%) | | |
| MODA | 100 % | N/A | 100% | 75% | 100% | 100% |
| MEDIA | 93,33% | 33,33% | 91,67% | 74,55% | 95,83% | 79,17% |

* Febrero de 2016 tuvo 3 semanas útiles al proyecto
** Los meses de septiembre de 2015 y agosto de 2016 tuvieron 5 semanas

A esto se le debe añadir, por un lado, la producción de frijoles en el huerto como fuente de proteínas de origen vegetal, y, por otro, la petición de frutas y verduras, para completar la incorporación de vitaminas y minerales, que se ha producido a un nivel óptimo todos meses. Ambos supuestos recogidos en profundidad en el análisis del objetivo 3.

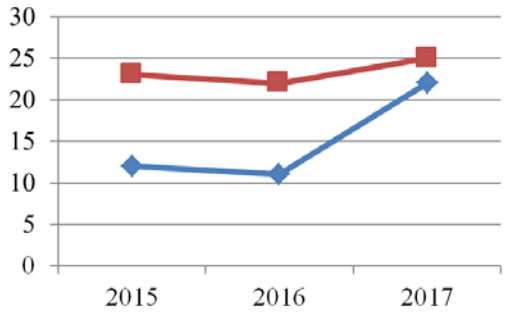
## *5.2. Objetivo 2: Desarrollar valores de responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo e iniciativa*

Los resultados de los logros en este objetivo se extraen de las fichas de asistencia a las reuniones de formación, de las relatorías de las reuniones de evaluación mensuales y de las entrevistas realizadas a las participantes en el programa.

Como se puede observar en la Imagen 1, entre el año 2016 y 2017 el número de madres participantes en el programa llega casi a duplicarse, mientras el número de niños permanece estable; un incremento que bien puede atribuirse al crecimiento de la aceptación del programa.

Se constata, igualmente, que no se ha producido ninguna expulsión por incumplimiento de los compromisos adquiridos para participar en el programa. Cada una de las correspondientes tareas ha sido efectuada en grupos colaborativos, de 2 o 3 mujeres, organizados por ellas mismas. En las reuniones de evaluación las mujeres pudieron expresar sus dificultades para auto-organizarse y ellas mismas han propuesto soluciones de mejora; por ejemplo, en caso de poder asistir encargarse de encontrar suplente. Por todo ello cabe afirmar que han afianzado su responsabilidad durante la participación en el proyecto.

**Imagen 1. Evolución de asistencia de mujeres y niños al programa.**




| | 2015 | 2016 | 2017 |
|---|---|---|---|
| Mujeres | 12 | 11 | 22 |
| Niños | 23 | 22 | 25 |

Además, las mujeres organizadas se encuentran satisfechas con el programa y les gusta trabajar juntas. Así lo atestiguan, por ejemplo, las palabras de D.: "*el proyecto que más me gusta es el que tenemos para trabajar organizadas en el comedor infantil*", y, en concreto, "*trabajar en el huerto unidas, con las compañeras que están organizadas*". La misma D. percibe que ha mejorado su participación, expresándolo con las siguientes palabras: "*al principio estaba muy nerviosa y sudaba mucho… Ahora no, hablo*".

Por último, también se constata mayor iniciativa en las mujeres; en el último año hicieron dos proposiciones en firme: la extensión del proyecto de formación a una comunidad vecina y la creación de un huerto para el cultivo de plantas medicinales.

## *5.3. Objetivo 3: Cultivo y mantenimiento del huerto comunitario*

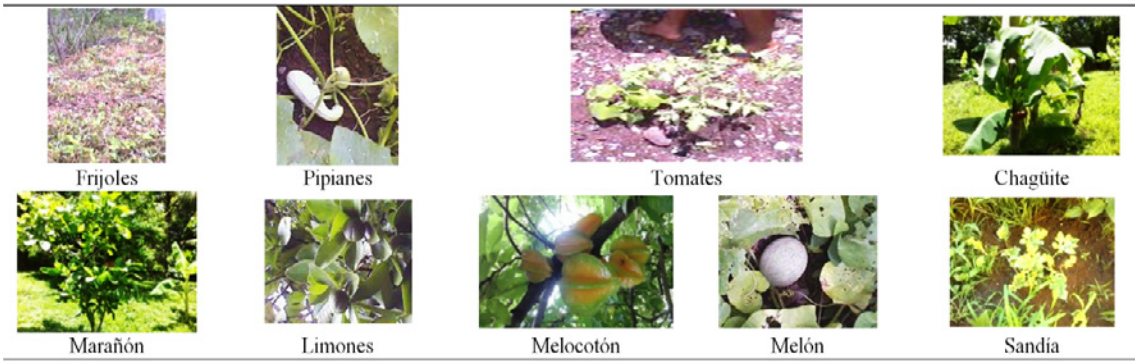
En la tabla 2 se observa el gasto por la compra de frutas y verduras destinadas a la alimentación. Como se puede observar, va disminuyendo a medida que el huerto se consolida, afirmación especialmente patente al comparar el mes de julio, único en el que coinciden tres registros anuales consecutivos.

**Tabla 2. Gastos en frutas y verduras en el mercado (en moneda local: córdobas – C$).**

| AÑO | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio | Julio | Agosto | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2015 | | | | | | -3239 | -2756 | -3239 | n.d. | n.d. | n.d. |
| 2016 | -2219,5 | -3781 | -2147 | -2701 | -2359 | -2184 | -2592 | -2497 | -2649 | -2189 | -1349 |
| 2017 | -2062 | -2131 | -2148 | -2684 | -1834 | -1959 | | | | | |

Los alimentos producidos en el huerto son: legumbres (frijoles); hortalizas como tomates y pipianes (hortaliza de la familia de los calabacines); frutos secos, como el marañón (en España conocido como anacardo); frutas como limones, melocotón (llamada fruta estrella en España) o chagüite (árbol productor del plátano); y frutas de temporada, como melones y sandías. (Imagen 2)

**Imagen 2. Alimentos producidos en el huerto comunitario .**




Fuente: Equipo de trabajo FUNDAVI (Agua Agria, septiembre de 2017).

A ello hay que sumarle el control natural de las malas hierbas del huerto así como la creación de un vivero, iniciativa esta última aún en desarrollo pues, aunque está a disposición comunitaria, es el equipo del proyecto quien la gestiona.

# 6. Conclusiones

Los resultados avalan la utilidad del programa para los objetivos previstos. Las mujeres participantes han adquirido las competencias para diseñar un menú equilibrado, y con ello han mejorado la alimentación comunitaria en el sentido que requiere el ODS nº 3 (salud y bienestar). Además, han mostrado sus competencias en sostenibilidad, en terminología de UNESCO (2014), al relacionar entre sí las propiedades de los productos alimentarios y concebir la planificación del menú como un todo integrado (reflexión sistémica). Así mismo, han ejercitado el análisis crítico y la responsabilidad sincrónica y diacrónica, al seleccionar alimentos procedentes del huerto comunitario que, entre otros efectos beneficiosos, fomentan la soberanía alimentaria, además de contribuir a los ODS nº 1 (fin de la pobreza) y nº2 (hambre cero) a la vez que evitan los efectos nocivos derivados del transporte de mercancías mediante energías fósiles contribuyendo simultáneamente a los ODS nº 13 (acción por el clima) y 12 (producción y consumo responsables).

Pero, además, con el programa ha aumentado la participación de las mujeres en el desarrollo comunitario (ODS nº 5: igualdad de género) en la medida en que se han visto afianzadas sus capacidades organizativas, de trabajo en grupo y, en definitiva, su competencia para la toma de decisiones colaborativa (UNESCO, 2014). Pero, además, las propias mujeres han tomado conciencia de los beneficios para sus hijos de una alimentación saludable y la importancia de su asistencia a la escuela, condición de posibilidad de una educación de calidad (ODS nº 4). Queda patente en sus propias palabras y en el hecho de que hayan propuesto (toma de decisiones colaborativa) la ampliación del programa a una comunidad cercana en situación de pobreza.

## 7. Agradecimientos

Al equipo de trabajo de FUNDAVI y a la ONGD Kasak.

## 8. Referencias bibliográficas

BOE. (2011). Orden INT/1709/2011, de 2 de junio, por la que se declaran de utilidad pública diversas asociaciones. Ministerio del Interior.

De León Ortiz, J. (2015). La cooperación al desarrollo a través de la ONGD Kasak en Nicaragua. Trabajo de fin de carrera para Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas. (Universidad Politécnica de Madrid).

INIDE Instituto Nacional de Información al Desarrollo (2016). Anuario Estadístico 2015. Recuperado el 20 de septiembre de 2017 de http://www.inide.gob.ni/Anuarios/Anuario%20Estadistico%202015.pdf

Kasak. (2015). ONG Kasak. Recuperado el 19 de julio de 2017, de http://www.ongkasak.com/

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General: Aplicación y seguimiento integrados y coordinados de los resultados de las grandes conferencias y cumbres de las Naciones Unidas en las esferas económica y social y esferas conexas. Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio. Nueva York.

ONU. (2002). United Nations Decade of Education for Sustainable Development. A/RES/57/254. Obtenido de http://www.un-documents.net/a57r254.htm

ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de A/70/L.1: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

OMS Organización Mundial de la Salud. (2015). Alimentación sana. Recuperado el 28 de julio de 2017, de Centro de prensa. Nota descriptiva Nº 394: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs394/es/

Servicio Europeo de Acción Exterior. (2015). Documento de estrategia nacional y programa 2014-2020 Nicaragua. Recuperado el 2017 de septiembre de 12, de https://eeas.europa.eu/delegations/nicaragua/13605/documento-de-estrategia-nacional-y-programa-2014-2020-nicaragua_es

Sustainable Development Solutions Network y Fundación Bertelsmann. (2017). SDG Index and Dashboards Report 2017. Nueva York: Pica Publishing.

UNESCO. (2014). Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Recuperado el septiembre de 2017, de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf

UNESCO. (2017). Education for Sustainable development goals. Learning Objectives. Recuperado el 12 de septiembre de 2017, de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf

# Los movimientos sociales y la educación para la ciudadanía

Montserrat Blanco-García[a], Escarlata Fernández-Cañada[a],
Pablo Sánchez-Antolín[a], Francisco Javier Ramos-Pardo[a,1]
*Universidad de Castilla-La Mancha, Campus Universitario s/n, 16071, Cuenca, España*

**Resumen**

Este trabajo pretende analizar el aporte que los movimientos sociales pueden suponer a la educación para la ciudadanía. Tomando como referencia algunos de estos movimientos, como el 15-M, 15-O, *Occupy Wall Street* o *the Umbrella Movement*, se hace una reflexión sobre el sentido de la educación como acción y construcción continua del espacio público y algunas teorías de la educación relacionadas con ello. Durante el desarrollo de las diferentes protestas, estos espacios públicos se convirtieron en verdaderas escuelas improvisadas, aunque bien organizadas, donde se desarrollaba el pensamiento crítico mediante el debate y donde la autonomía del estudiante llegaba a su máxima expresión. Por tanto, además de acción política, la participación en estos movimientos sirvió de fuente de aprendizaje experiencial, personal y colectivo, para los implicados. Así, donde hoy se habla de la necesidad de transformar las aulas en espacios de reflexión, de clases invertidas, de la necesidad de usar la información en lugar de memorizarla…, los movimientos sociales podrían ser ejemplo de algunas características de la auténtica educación democrática destacadas por pensadores como Rancière o Agamben, para los que la ciudadanía consistiría en pasar de la *zoé* a la *bios*, de ocupar un lugar en la sociedad a su transformación.

*Palabras clave:* educación para la ciudadanía; educación cívica; pensamiento crítico; educación democrática; pedagogía crítica.

**Abstract**

This paper aims to analyze the contribution that social movements can make to citizenship education. Taking as reference some of these movements, such as 15-M, 15-O, Occupy Wall Street or the Umbrella Movement, a reflection is made on the meaning of education as action and continuous construction of the public space and some educational theories related to it. During the development of the different protests, these public spaces became real improvised schools, although well organized, where critical thinking was developed through debates and the student's autonomy reached its higher expression. Therefore, in addition to political action, participation in these movements served as a source of experiential learning, personal and collective, for those involved with them. Thus, where

1 Autor para correspondencia: Francisco Javier Ramos-Pardo
Correo electrónico: franciscoj.ramos@uclm.es

today we speak about the need to transform classrooms into reflection spaces, about flipped classrooms, about the need of using information properly instead to memorize it… social movements could be good example of some features of the authentic democratic education highlighted by authors like Rancière or Agamben, for whom citizenship would consist in moving from *zoé* to *bios*, from occupying a place into the society to its transformation.

*Keywords*: citizenship education; civic education; critical thinking; democratic education; critical pedagogy.

# 1. Introducción

El tema de la educación para la ciudadanía sigue siendo un tema de enorme interés tanto académico como social. A él se destinan numerosos programas institucionales y gubernamentales, últimamente relacionados con la gobernanza. Pero también en términos académicos, la producción científica relacionada con el tema sigue en aumento.

Desde las políticas, la preocupación fundamental es la necesidad de una mayor gobernanza y de dar respuesta a una crisis en la representatividad social de las instituciones.

Desde la sociedad civil, esa falta de representatividad o desconfianza en las instituciones hace que algunos miembros de la sociedad se organicen para intentar reivindicar otras políticas, otras formas de representación de los ciudadanos y cambios sociales que conduzcan a nuevos escenarios y servicios más satisfactorios.

Podríamos decir que algunos de estos movimientos sociales son síntomas de la creciente necesidad de determinados grupos sociales de ejercer su autonomía, su libertad para alzar la voz e intentar transformar las cosas. Movimientos tales como el 15-M, el 15-O, *Occupy Wall Stree*t o *the Umbrella Movement* pueden ser buenos ejemplos de cómo los ciudadanos se organizan, manifiestan y actúan para reclamar que se escuche su voz con el fin de explorar nuevos caminos conducentes a construir la sociedad deseada y que hasta ahora no han sido atendidos, o no suficientemente, por las instituciones y sus políticas. Recordemos que el primero de ellos se produjo en España y los dos segundos en Estados Unidos en 2011 y que sus reivindicaciones tenían que ver con un deseo de mayor democracia en el sentido de que las instituciones escucharan los deseos de los ciudadanos y que se cambiara un modelo de sociedad muy centrado en la economía y poco en las personas. El cuarto movimiento se situó en Hong Kong en 2014 y fue una respuesta a un recorte de las posibilidades de participación política por parte del gobierno chino mediante su reforma electoral del Congreso Nacional del Pueblo, que comenzó con una huelga estudiantil y se transformó en una oleada de manifestaciones en defensa de la libertad de expresión.

Ese ejercicio de la autonomía supone el desempeño de algunas destrezas y capacidades que tienen que ver con una determinada concepción de lo que significa *ser ciudadano* en nuestras sociedades. En ese sentido estos movimientos sociales se convierten en espacios democráticos donde los participantes aprenden y/o ponen en práctica este tipo de destrezas y capacidades.

El presente trabajo explora algunas bases teóricas que fundamentan este comportamiento como el profundamente ciudadano y hacia el que debería tender cualquier proyecto

educativo preocupado por el desarrollo de la ciudadanía, el cual debería generar espacios (o convertirse todo él en uno) en los cuales ir adquiriendo y experimentando las destrezas y capacidades para el ejercicio ciudadano. En definitiva, espacios para el desarrollo de herramientas para una vida auténtica.

## 2. Revisando el concepto de ciudadanía

El tópico educación para la ciudadanía no está exento de tensiones, como la concepción liberal versus la comunitaria o si la misma debería tener una finalidad más centrada en la transmisión y alfabetización cívica o, por el contrario, orientarse a la experimentación y la capacitación para la acción política, entre otras. En los últimos años van surgiendo otras nuevas como el planteamiento de si es posible una ciudadanía global, como apunta la UNESCO (2014), o solo una ciudadanía vinculada a cada uno de los estados-nación.

El concepto de ciudadanía, de este modo, comienza a ser objeto de replanteamiento y a recibir distintos adjetivos (activa, global, digital, transformadora, crítica, participativa,..) que intentan profundizar en el sentido que el ejercicio ciudadano tiene en nuestros días. Algunas de estas denominaciones discurren en paralelo con esta emergencia de una demanda social que reclama la creación de mejores condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, aspecto en el que los sistemas educativos son interpelados para formar en ciudadanía como camino hacia una mayor profundización y extensión de la democracia.

En este contexto, la concepción de la ciudadanía entendida como pertenencia a un estado-nación y el conocimiento de una serie de derechos y deberes debe ser superada por otra más centrada en lo que las personas son capaces de hacer y expresar en realidad, la ciudadanía como ejercicio crítico de la participación social. Las sociedades actuales necesitan el ejercicio de una ciudadanía democrática crítica, capaz de cuestionar los discursos establecidos y proponer nuevos modelos sociales.

Si atendemos a los movimientos sociales citados anteriormente, vemos que estos son protagonizados por personas que pertenecen a una determinada sociedad pero que dicen sentirse excluidos de la misma y de hecho lo están en distinta medida: Los que se dan en contextos democráticos (15-M, el 15-O y Occupy) por falta de representación y de atención a sus necesidades, derechos, intereses, etc., de una parte importante de la sociedad. *The Umbrella Movement*, en un contexto poco democrático, porque la participación política es prácticamente inviable. Estos movimientos ponen de manifiesto su necesidad de pasar de lo que Agamben (1998) denomina una *exclusión inclusiva*, a la que se ve sometido el *homo sacer*, a una inclusión real. Si en otros momentos de la historia el reto para una parte de la sociedad era conseguir una serie de derechos muy básicos para poder estar incluidos (más bien, para no estar explotados), en la actualidad sigue ocurriendo lo mismo: estos movimientos reclaman, al grito de "no nos representan", una mayor cercanía y compromiso del poder y las instituciones para con las demandas de los ciudadanos, que no se conforman con estar incluidos para obedecer y consumir, como su participación fundamental, sino que anhelan una participación más real con efectos en la práctica y en la toma de decisiones que pueden afectar a su calidad de vida. La ciudadanía democrática crítica tiene la necesi-

dad de exigir ser escuchada y proponer que se exploren nuevas vías en la construcción de la sociedad más satisfactorias y sensibles para con amplias capas de la población bastante descuidadas. Reclama la transformación de un mundo que sigue cargado de diferencias sociales y contradicciones: un mundo globalizado donde unos no tienen fronteras (espacio *Schengen*) y otros tienen que saltar alambradas o dejarse la vida en el mar para llegar otro país, donde unos tienen multitud de viviendas vacías y otros son desahuciados, donde se hacen cumbres para el cambio climático pero se alienta a los ciudadanos-consumidores a seguir consumiendo como remedio social a la crisis económica, donde miles de mujeres son asesinadas cada día por sus parejas o exparejas, el mundo del colonialismo cultural y económico y del pensamiento único.

Por tanto, podríamos decir que se está produciendo un giro hacia la ciudadanía como subjetivación (Biesta, 2016) y acción política, donde la alfabetización cívica ya no es suficiente para un amplio grupo de la población que necesita ver las cosas desde otro punto de vista y actuar en consecuencia. No se trata sólo de pertenecer y saber insertarse en la sociedad. Se puede estar perfectamente excluido siendo parte de ella. Se trata de ser capaz de reflexionar y actuar para que esto no siga siendo así. Siguiendo con la obra de Agamben y su paralelismo con los conceptos griegos clásicos de vida, es necesario pasar de la *zoé* como reconocimiento de la vida natural pero casi formal en cuanto a que está despojada de los derechos que la haría pasar a formar parte de la *polis*, a la *bios* como vida cualificada que realmente caracteriza a los ciudadanos. Si la declaración de los Derechos Humanos supuso el paso definitivo de la *zoé* a la *bios* otorgando a todas las personas determinados derechos civiles por nacimiento, esa declaración formal corre el riesgo de quedarse en ideal y no tener su reflejo en la realidad en determinadas situaciones. Dichas situaciones podrían verse como suspensiones de la norma o la ley, como *estados de excepción* (Agamben, 2004). El problema es cuando el estado de excepción se convierte en la norma. Si sistemáticamente los derechos de una parte de la población quedan supeditados a otros factores (que cambie el régimen político, que mejore la economía, etc.) ese paso a la *bios* se desnaturaliza y volvemos a estar en una situación de soberanos y súbditos, de opresores y oprimidos, de ciudadanos de primera y de segunda. Habría que reivindicar aquí con Levinas (1977, 1987), la necesidad de una *diferencia no-diferente*.

Distintas corrientes teóricas hace tiempo que vienen denunciando estas situaciones de suspensión de la norma y la necesidad de dar una respuesta a las mismas. Desde la teoría no ideal se está reclamando esta transformación real, no solo formal, de forma que los marcos ideales se articulen realmente en la práctica y no se conviertan en ideologías (Mills, 2005). Estos marcos deberían poder revisarse hasta el punto de modificarse si fuera necesario para posibilitar realmente la inclusión en ellos de todas las personas con sus diferentes situaciones. Podríamos decir que optan por una *normatividad situada* (Ramos-Pardo & Sánchez-Antolín, 2016) donde la norma tendría que contextualizarse y atender los discursos de todos sus protagonistas. El análisis de los grupos más desfavorecidos, aquellos que creen vulnerados sus derechos o que tienen problemas que los alejan de la "norma", y hacerlo mediante un razonamiento no ideal y contextualizado, es un buen método para aterrizar los marcos y normas ideales y convertirlos en utopías realizables (Jaggar, 2015).

Las teorías postcoloniales, por su parte, reclaman superar la interpretación monopólica del mundo por parte de occidente y atender nuevas formas de conocer y de actuar, que tomen en consideración otros puntos de vista hasta ahora silenciados. Se necesita una hermenéutica diatópica (Santos, 2010) que busque la interpretación y construcción de la realidad teniendo en cuenta a todas las personas y sus realidades, poniendo en diálogo a las diferentes culturas y sus percepciones del mundo.

Asimismo, podemos recurrir a las teorías feministas que tienen una larga tradición en la denuncia del estado de excepción que supone la invisibilización y violencia ejercida hacia el género femenino, en teoría igual en derechos y libertades al masculino. El mecanismo del machismo es el reconocimiento formal de la igualdad, pero la simplificación e invisibilización de las diferencias y diversidades respecto a lo masculino como sujeto normativo, de tal manera que lo que se sale de cierto patrón es lo contrario, lo desviado o, simplemente, no existe y no requiere atención. Incluso hay corrientes que apuntan a cierta homogeneización en los feminismos occidentales, que dejan fuera otras situaciones de opresión patriarcal y que deberían reconocer también la diversidad cultural en sus reivindicaciones (Mohanty, 2008),

## 3. Educar para la ciudadanía / educar para la emancipación

Cuando hablamos de educación para la ciudadanía, por tanto, no deberíamos estar hablando de una educación para la socialización sino, más bien, para el disenso dialogante (Ramos-Pardo, 2016). No se trata de insertarse en una sociedad sin más, sino que deberíamos velar por las personas lo hagan con las herramientas adecuadas para poder criticar lo que ven, buscar alternativas y alzar su voz para reclamarlas.

El análisis de los movimientos sociales que estamos comentando lleva a pensar en el proceso educativo como un ejercicio de empoderamiento de las personas, en el que se aprende junto a otros (no necesariamente más sabios ni expertos) las capacidades necesarias para la acción democrática crítica. Inspirándonos en la obra de Rancière (2010), podríamos decir que estos movimientos sociales se convierten en un *maestro emancipador* a través de la generación de espacios en los que los ciudadanos pueden reflexionar, aprender, proponer y perseguir sus reivindicaciones ejerciendo una autonomía real.

Educar para la ciudadanía, ya sea dentro o fuera de las instituciones educativas, no debería, pues, quedar lejos de la educación para la emancipación jacototiana y el uso del juicio crítico. El sentido de cualquier proceso educativo debería ser, hoy más que nunca, el de la conquista por parte del individuo de su capacidad reflexiva y crítica, su emancipación intelectual, educar para que el otro pueda pensar y actuar por sí mismo, aunque sea de manera diferente "al maestro" o al orden establecido.

Esto se relaciona con la teoría crítica, concretamente con la pedagogía crítica propuesta por autores como Paulo Freire, Henry Giroux o Peter McLaren. La naturaleza política de la educación (Freire, 1990) reside en que aporta las herramientas necesarias a las personas para desenmascarar las injusticias y las situaciones de opresión y les permite su liberación y luchar por la transformación social (o decidir no hacerlo). Desde esta corriente se ve como necesaria una radicalización emancipatoria de la conciencia individual y social (Darder, 2015).

Por su parte, las pedagogías feministas también pueden aportar elementos para una nueva educación ciudadana y emancipadora. Estas pedagogías tienen entre sus objetivos deconstruir patrones culturales homogeneizadores enraizados en la opresión y el colonialismo (Martínez Martín, 2016)equity and social justice. In line with this topic, the paper can be including in a qualitative research method, with an important documentary discussion, whose target is the definition of a gender approach. To make this approach, the paper includes the contributions of postcolonial feminism and the point of view on citizenship education. The main sources of information are the feminist thinkers and their recent struggles, which are increasing the presence of the borders voices. Another source of information is the main result of a research cooperation project and the PHD research. As the main contribution, the paper collected the keys to making a feminist and transformative pedagogy for empowerment the citizens with equity. This paper systematizes and generates theoretical and practical knowledge to support the feminist pedagogy, which break boundaries and dominant imaginaries. According with this point of view, the teacher training with a gender approach is an essential tool to making this pedagogy.How to reference this articleMart\u00ednez Mart\u00edn, I. (2016 para construir otros más justos y abiertos a la diversidad, en los que las personas estén empoderadas para hacer notar y respetar su diversidad dentro de la norma.

Educar para la ciudadanía en la actualidad debería relacionarse con la educación para la subversión, para el análisis contra-hegemónico de la realidad que tenga en cuenta todas las posturas y sea capaz de proponer otras nuevas y abiertas al diálogo. Educación como conquista de las herramientas y aprendizajes necesarios para descubrir nuevas respuestas, hasta ahora inexploradas, a viejos problemas, aunque algunos intenten deslegitimarlas.

Queremos alejarnos de planteamientos ingenuos donde la educación se ve como la herramienta para cambiar a las personas, la economía, la sociedad, el mundo,… No sabemos si una educación crítica servirá para cambiar las cosas que están mal. Nos conformamos con que sirva para que cada uno se dé cuenta de que hay cosas que están mal y que deberían cambiarse.

Este trabajo pretende tener continuidad en el contraste y concreción de las características de una educación democrática crítica ya identificadas por algunos autores (Veugelers, 2007) junto con la articulación de una propuesta de formación del profesorado para el trabajo de la destrezas y las competencias necesarias para el ejercicio de dicha ciudadanía en línea con lo apuntado en algunas investigaciones (de Groot, 2017; Johnson & Morris, 2010; Kellner & Share, 2009; ten Dam & Volman, 2004; entre otras) y con la referencia del algunos movimientos sociales como espacios ciudadanos profundamente democráticos.

## 4. Referencias bibliográficas

Agamben, G. (1998). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.

Agamben, G. (2004). *Estado de excepción: homo sacer II, 1*. Valencia: Pre-Textos.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, *14*(20), 21-34. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003

Darder, A. (2015). *Freire & Education*. New York: Routledge.

de Groot, I. (2017). Mock Elections in Civic Education : A Space for Critical Democratic Citizenship Development. *Journal of Social Science Education*, *16*(3), 83-95. http://doi.org/10.2390/jsse-v16-i3-1584

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Jaggar, A. M. (2015). Ideal and nonideal reasoning in educational theory. *Educational Theory*, *65*(2), 111-126. http://doi.org/10.1111/edth.12102

Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, *21*(1), 77-96. http://doi.org/10.1080/09585170903560444

Kellner, D., & Share, J. (2009). Critical media education and radical democracy. En M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (Routledge, pp. 281-295). New York.

Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, *14*(20), 129-151. http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008

Mills, C. W. (2005). «Ideal Theory» as Ideology. *Hypatia*, *20*(3), 165-184. http://doi.org/10.1353/hyp.2005.0107

Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suarez & A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Madrid: Cátedra.

Ramos-Pardo, F. J. (2016). Educación y ciudadanía: La necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación*, *14*(20), 13-19. http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002

Ramos-Pardo, F. J., & Sánchez-Antolín, P. (2016). La contribución del área de teoría e historia de la educación al desarrollo de competencias: la normatividad situada. En A. Mateos Jiménez & M. A. Manzanares Moya (Eds.), *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en Educación* (pp. 75-96). Málaga: Aljibe.

Rancière, J. (2010). *El Maestro Ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.Santos, B. de S. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, *14*(4), 359-379. http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO. Recuperado a partir de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, *37*(1), 105-119. http://doi.org/10.1080/03057920601061893

# ¿Qué piensan los niños y niñas acerca de los cuentos infantiles feministas?: Resultados de un estudio etnográfico en educación infantil

Lindsay Martínez García
*Universidad de Oviedo, Aniceto Sela 1, 33005, Oviedo, España*

**Resumen**

La comunicación que presentamos tiene como objetivo difundir los resultados obtenidos en un estudio etnográfico realizado en un centro escolar del Principado de Asturias. En la primera fase de investigación se han llevado a cabo 20 observaciones participantes en el aula de tercero de educación infantil, para observar el modo en que los niños y niñas construyen su identidad de género dentro del contexto escolar. En la segunda fase de investigación se han realizado tres entrevistas grupales (con 3 niños y 3 niñas en cada entrevista) para realizar un debate en torno a al cuento feminista "la princesa vestida con una bolsa de papel". La finalidad de la comunicación es presentar los resultados obtenidos en esta segunda fase de investigación. Para ello, hacemos una reflexión, a la luz del pensamiento postestructuralista, de las tres categorías de análisis que nos parecen más representativas: las estrategias que utilizan los niños y niñas para adaptar el mensaje recibido a la norma hegemónica, la influencia del "conocimiento intertextual" en la interpretación de cuentos feministas y la "alternancia en el discurso" debido a la presión que puede ejercer el grupo de iguales.

*Palabras clave:* Etnografía; educación infantil; cuentos feministas; entrevistas grupales; conocimiento intertextual.

**Abstract**

The communication we present aims to disseminate the results obtained in an ethnographic study carried out in a school in the Principality of Asturias. In the first phase of research, 20 observations were carried out in the third class of children's education, to observe the way in which children construct their gender identity within the school context. In the second research phase, three group interviews (with 3 children and 3 girls in each interview) were conducted to debate the feminist tale "the princess dressed in a paper bag". The purpose of the communication is to present the results obtained in this second phase of research. To do this, we reflect on the three categories of analysis that seem most representative: the strategies used by children to adapt the message received to the hegemonic norm, the influence of "intertextual knowledge" "In the interpretation of feminist tales and" alternation in discourse "due to the pressure that can be exerted by the peer group.

*Keywords:* Ethnography; child education; feminist stories; group interviews; intertextual knowledge.

# 1. Introducción

A partir de los años 70 del pasado siglo, con la aparición de la teoría de la socialización de los roles sexuales, surge un especial interés por estudiar la representación del género en modelos simbólicos como son los cuentos infantiles. Los cuentos infantiles constituyen uno de los primeros modelos y vehículos de representación social a cortas edades (Weitzman et al. 1972) pues a través de ellos los niños y las niñas aprenden los modos correctos de posicionarse ante el mundo en función de su género de pertenencia. En este sentido, investigaciones recientes constatan que los cuentos infantiles siguen reproduciendo contenido sexista y estereotipado perpetuando así el orden social establecido (Baker Sperry, 2003; Wohlowend 2012; Bartholomaeus 2016). Sin embargo, al hilo del planteamiento de Bartholomaeus (2016)la mayor parte de las investigaciones se centran en estudiar el sexismo en los libros desde el punto de vista de los adultos (véase Weitzman et al. 1972; Diekman and Murnen 2004; Hamilton et al. 2006; Mc Cabe et al. 2011; Roper and Clifton 2013; Taber y Woloshyn, 2011) sin examinar tanto el modo en que las personas, como protagonistas de su propio aprendizaje, reciben o interpretan los mensajes de género que se incluyen en la narrativa. En esta dirección, consideramos importante estudiar el modo en que los niños y niñas entienden las relaciones de género a partir de la literatura infantil puesto que los significados que están accesibles para los adultos no siempre son entendidos del mismo modo por los niños y niñas (Davies, 1994).

# 2. Acerca del postestructuralismo feminista

En los años 80, aparece la teoría del postestructuralismo feminista para cuestionar el modelo anterior. En este sentido, la principal diferencia de esta teoría con respecto a la anterior, es la idea de progresión en la configuración de la persona a través de un modelo no unitario ni inherente al ser humano. 'La identidad de género no es fija, por lo que carece de sentido usar las categorías "femenino" y "masculino" en singular, pues ni hay una esencia femenina ni tampoco una esencia masculina' (Rodríguez y Peña 2005, 33). Resulta complicado incluir a todas las mujeres o a todos los hombres bajo un término que implique una única identidad por lo que tendríamos que pasar a hablar de 'masculinidades' y 'feminidades', al entender que existe un proceso a través del cual se construye el género dando lugar a diversas identidades.

Este enfoque de género ha pasado a entender '*the forming of gender identities as relational, multiple and diverse*'[1] (Renold 2001, 373), de manera que no es posible estudiar la construcción de la identidad de género a través un modelo simple que tiene como principal función perpetuar el sistema convencional, sino que debemos estudiar la construcción del individuo como un fenómeno complejo e incluso contradictorio. Renold (2001, 373) se basa en el concepto de 'layering' para hacer referencia a '*the contradiction that lie beneath the surface of apparently stable, settled and coherent masculinities*'[2] y las estrategias que las

1 'la formación de las identidades de género como relacional, múltiple y diversa' (La traducción es nuestra).

2 'La contradicción que se encuentra debajo de la superficie de la aparentemente estable, asentada y coherente masculinidad' (La traducción es nuestra).

personas utilizan para reproducir o reemplazar la masculinidad hegemónica (Walkerdine 1990) y la feminidad acentuada. Según el postestructuralismo feminista, 'mediante el aprendizaje de las prácticas discusivas de la sociedad los individuos adquieren la capacidad de tomar posición dentro de esas prácticas, por sí mismos, y de múltiples maneras' (Davies 1994, 14). El discurso toma un papel importante actuando como vía que permite al individuo comprender e interpretar aquello que le rodea. De esta forma, las personas no se muestran implacables ante aquello que observan (Francis 1997; Martino 1999; Swain2003, 2004) sino que, como seres pensantes dotados de capacidad crítica, cuestionan y contradicen lo que ven o escuchan. De este modo, la teoría defiende la coexistencia de diversos recursos culturales que están disponibles para los niños y niñas y a partir de los cuales los infantes negocian el género estableciendo acuerdos (Jackson 2007).

En definitiva, el feminismo postestructuralista (Francis 1997: Connell 1998; Renold 2001; Swain2002, 2003; Hauge 2009) niega la existencia de una esencia natural dentro de las personas que encierre a éstas en una categoría de la que la presión social no les deje huir. Por tanto, esta teoría, reconoce la capacidad del individuo para trascender en el discurso marcado por la sociedad. Connell (1998) da un paso más allá y habla de las masculinidades y feminidades, en plural, para referirse al proceso de construcción de ambos géneros de forma colectiva. De esta forma, podemos estar hablando de la convivencia de varias masculinidades y feminidades (Francis, 2010) en un mismo contexto y en un momento en concreto (Smith 2007; Paechter 2012). Así, la masculinidad hegemónica se construye a partir de una lucha constante (Martino 1999) en la que se defiende el poder de esta masculinidad frente a 'otras masculinidades' y 'otras feminidades' que contradicen el prototipo hegemónico que triunfa en un contexto específico. Es decir, podemos concluir que, aunque coexisten diversas formas de posicionarse ante el sexo masculino y femenino, no todas ellas tienen el mismo éxito dependiendo del lugar y el momento (Rodríguez y Peña, 2005).

## 3. Otras investigaciones con cuentos feministas

En su conocida obra 'Sapos y culebras y cuentos feministas' Davies (1994) afirma que el lenguaje puede ser tanto un recurso como una constricción y que, por tanto, hace posible el ser social a la vez que limita los diversos modos de ser disponibles (17). Los cuentos infantiles son definidos por la autora como una 'herramienta crítica' (Davies 1994, 93) que 'los adultos utilizan para permitir a los niños el acceso al orden social del mundo' (60) y a través de la cual los niños y niñas toman posición como hombres y mujeres. Por ello, en muchos de los cuentos tradicionales se incluyen dualismos de género que muestran modos opuestos de posicionarse ante el mundo en función de cada género. Así, para analizar los discursos orales de niños y niñas de corta edad, la autora recorrió, en Australia, un gran número de centros de preescolar y guarderías dónde leyó a los infantes diversos cuentos feministas entre los que se incluye 'la princesa vestida con una bolsa de papel'[3], relato que hemos utilizado para la investigación que mostramos (en el aparato

3 Para su estudio Davies (1994) utiliza cuatro historias: Oliver Button es un marica, La princesa y el dragón, Rita la Salvadora y La princesa vestida con una bolsa de papel.

de método se hace un resumen del hilo argumental). De este modo, cuando la autora les narró a algunos de los niños y niñas el cuento éste fue tachado por algunos de los oyentes como erróneo o equivocado al contener argumentos que no encajaban dentro de la dicotomía de género a la que hacemos referencia. En este sentido, algunos niños, aunque al principio del cuento demostraron tener una imagen positiva de Elisabeth, conforme fue avanzando la historia y la chica pasó a ocupar un lugar activo en su representación, revelaron cierta antipatía hacia la protagonista al comprender que Elisabeth había cometido el error de mostrarse 'sucia' ante el príncipe (véase también Earles 2007).

Más recientemente, Bartholomaeus (2016) en un estudio realizado en Australia acerca de la comprensión de los libros feministas por parte de los estudiantes de la escuela primaria, habla del 'conocimiento intertextual' (véase también Joosen 2006; Baker Sperry 2003) para referirse al 'uso de textos previamente conocidos para dar sentido a los nuevos' (Yeoman 1999, 427) y así interpretar nuevas experiencias a partir de otras ya vividas anteriormente. En este sentido, la autora concluye que los discursos intertextuales actúan como limitaciones a la hora de comprender los libros feministas siendo éstos, en muchas ocasiones, interpretados a la luz de las historias tradicionales. Por otra parte, en dicha investigación Bartholomaeus (2016) observó que los niños y niñas recurren frecuentemente a categorías 'cosas de niñas' o 'cosas de niños' para tratar de ordenar la información que se les ofrece aunque, por otra parte, mostraron cierta flexibilidad con aquello que podía encajar en cada categoría. Así, aunque comprendían la dicotomía de género y no la catalogaron como incorrecta, también contemplaron la posibilidad de que los personajes, de forma individual, y a partir de sus preferencias, pudiesen escoger alternativas opuestas a la norma.

## 4. Método y participantes

La investigación que presentamos toma carácter etnográfico y fue realizada en un centro escolar del Principado de Asturias, al norte de España, en los tres cursos de educación infantil, con alumnado de tres, cuatro y cinco años de edad. El estudio, dentro del campo de trabajo, se divide en dos fases: en la primera fase se llevaron a cabo un total de 30 observaciones participantes (10 en cada curso escolar) a un total de 65 infantes (35 niñas y 30 niños) durante el juego espontáneo, tanto en el aula como en el patio de recreo, para estudiar el rol que toman los niños y niñas, en función de su género de pertenencia, durante el juego libre. En este primer momento de recogida de datos la investigadora tomó el rol de 'niña nueva' dentro del aula con la intención de obtener información más fiable. En la segunda fase de investigación se realizaron 3 entrevistas grupales (una en cada curso escolar) a un total de 30 estudiantes (5 niños y 5 niñas de cada curso escolar) para narrarles el cuento 'La princesa vestida con una bolsa de papel'.

El cuento 'La princesa vestida con una bolsa de papel' (Munsch y Martchenki 1989) narra la historia de Ronaldo y Elisabeth, un príncipe y una princesa que tienen planes de casarse. Sin embargo, un dragón irrumpe en escena para capturar al protagonista y quemar el castillo en el que ambos vivían felices. Este hecho produce un giro inesperado en la historia al tomar Elisabeth el papel de heroína que debe emprender una aventura hacia el castillo del dragón para liberar a su prometido de las garras del animal. Sin

embargo, el dragón ha quemado todos sus objetos personales y la protagonista se ve obligada a acudir al rescate de Ronaldo vestida con una bolsa de papel. Cuando Ronaldo ve a Elisabeth cubierta de ceniza y vestida con una bolsa de papel se enfada y le pide que vuelva cuando esté vestida como una verdadera princesa. Elisabeth, valiente y con carácter, llama inútil al protagonista y se aleja de él para siempre.

# 5. Resultados

## *5.1. LAS RESPUESTAS DE LAS NIÑAS: ¿Elisabeth la culpable y Ronaldo la víctima?*

Si bien el príncipe y la princesa no se casaron porque Ronaldo se enfadó y humilló a la princesa cuando ella acude en su rescate vestida con una bolsa de papel, la mayor parte de las niñas, desde los tres años de edad, entienden que la historia no termina del modo esperado debido al mal comportamiento de la chica:

- *¿Por qué te gusta ese dibujo? (observadora mientras la niña coge el dibujo en el que la princesa y el príncipe aparecen enamorados al inicio de la historia)*
- *Porque sale la princesa (Sofía, 3 años)*
- *¿Y qué hace la princesa? (observadora)*
- *Enamorarse del príncipe (Sofía, 3 años)*
- *¿Y por qué te gusta que se enamoren? (observadora)*
- *Porque son novios (Sofía, 3 años)*
- *Sí. Pero ¿qué pasó al final del cuento?, ¿te acuerdas? (observadora)*

  *Sofía se queda pensativa e interviene Oliver para decir que al final del cuento los protagonistas no se casaron*
- *Claro, mira Oliver lo que dice, que al final del cuento no se casaron. ¿Por qué no se casaron? (observadora)*
- *Porque al príncipe no le gustaba la princesa (Sofía, 3 años)*
- *¿Recuerdas por qué? (observadora)*
- *Porque era mala (Sofía, 3 años)*

En este sentido, Sofía describe el cuento evitando hacer alusión al momento en el que los protagonistas se separan relatando, al igual que Nadia, un cuento que no se corresponde en su totalidad con la narración original. Sin embargo, cuando su compañero irrumpe para describir la realidad de la historia, la niña no duda en culpar a la princesa alegando, incluso, que se trata de una mala persona. Con cuatro años de edad se percibe un mayor desconcierto por parte de las niñas hacia la historia narrada de modo que, en numerosas ocasiones, demuestran no llegar a entender la razón por la que los protagonistas no llegaron a casarse:

- *¿A ti te hubiera dado tristeza que el príncipe no se quisiera casar contigo? (observadora)*
- *Sí, tenía que haberse casado con la princesa, ¿por qué no se quiso casar? (María)*

– *Porque iba vestida con una bolsa de papel ¿recuerdas? (observadora)*
*La niña se queda pensativa*

## 5.2. LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS: El personaje del dragón suple la ausencia del príncipe apuesto

Que la mayor parte de los niños de segundo curso de infantil no participasen activamente en el debate cuando se lanzaban preguntas acerca de la situación amorosa entre Ronaldo y Elisabeth probablemente se deba al poco interés que habían mostrado por el relato centrando su atención hacia las hazañas del dragón:

– *A ver Darío ¿a ti te gustó que la princesa salvase al príncipe? (observadora)*
– *A mí solo me gustó lo demás (Darío, 4 años)*
– *¿Qué es lo demás? (observadora)*
– *El dragón (Darío, 4 años)*

De este modo, durante el debate, algunos niños demostraron no haber seguido el hilo narrativo de la historia de amor o, al menos, decidieron obviarlo:

– *¿A ti te pareció bien lo que le dijo el príncipe y la princesa? (observadora)*
– *Lo de que se casaran el príncipe y la princesa no me gustó (Saúl 4 años)*
– *Ya, pero es que al final no se casaron ¿recuerdas? (observadora)*

De modo que Saúl se limita a demostrar su descontento hacia las historias de amor entre príncipes y princesas sin tener en cuenta que ese no era el verdadero mensaje del cuento. Así, cuando la observadora propuso a los niños de cuatro años de edad asumir el rol del príncipe Ronaldo ninguno se mostró conforme con la sugerencia:

– *Yo quiero ser la princesa (Sofía, 4 años)*
– *Tú podrías ser el príncipe Mario (observadora)*
– *No, yo no (Mario)*
– *Pues puedes ser tú Ismael (observadora)*
– *No, yo soy el dragón (Ismael, 4 años)*

## 5.3. NEGOCIANDO EL GÉNERO: LA ALTERNANCIA EN EL DISCURSO

### *5.3.1. La presión del grupo de iguales*

Al hilo de la cuestión anterior, al principio del debate un niño de tercer curso se mostró conforme con el guion del cuento; sin embargo, conforme la discusión avanzó, manifestó cierto descontento hacia la narrativa:

– *¿A ti te importaría que la princesa fuese vestida con la bolsa de papel Ezequiel? (observadora)*
– *A mí no me importaría (Ezequiel, 5 años)*

- *¿Por qué no te importaría? (observadora)*
- *Porque a mí la ceniza, su olor me gusta (Ezequiel (5 años)*
- *¿Y te gustaría que la princesa que te fuera a rescatar oliera a ceniza entonces? (observadora)*
- *Sí, me gustaría (Ezequiel, 5 años)*
  *Más adelante:*
- *Alomejor el príncipe no se quiso casar porque lo llamó inútil (Ezequiel, 5 años)*
- *¿Y tú qué hubieras dicho? (observadora)*
- *Que vuelva la próxima vez, cuando esté mejor vestida (Ezequiel 5 años)*
- *¿Pero a ti no te gustaba cómo iba la princesa y el olor a ceniza? (observadora)*
  *Se queda pensativo*
- *Pero cuando una persona tiene olor a ceniza eso ya no me gusta (Ezequiel, 5 años)*

### *5.3.2. En contra de la norma hegemónica*

Finalmente, aunque existe un esfuerzo evidente por mantener la dualidad masculino-femenino y por conservar el mantenimiento categorial, no nos podemos olvidar de que la construcción del género se lleva a cabo, no solo a través de la negociación colectiva sino también a través de un proceso individual. En este aparado pretendemos rescatar la intervención de algunos de los niños y niñas que, al igual que Irene (4 años), se manifestaron en contra del ideal hegemónico.

- *¿Qué hubieras hecho tú en el cuento? (observadora)*
- *Salvarlo (Edurne, 5 años)*
- *¿Y qué le hubieras dicho? (observadora)*
- *Que saliera de allí porque se lo comía el dragón (Edurne, 5 años)*
- *¿Y si el príncipe te dice que estás mal vestida? ¿qué le hubieras contestado? (observadora)*
- *Que él también está un poco mal vestido porque está negro por ahí (Edurne mientras señala la imagen de Ronaldo, 5 años)*

## 6. Conclusiones

En este artículo hemos analizado, a la luz del pensamiento postestructuralista, cómo los niños y niñas de tres a cinco años de edad interpretan los argumentos de género que se incluyen en los cuentos feministas. Hemos comprobado, en primer lugar, que los significados que están accesibles para los adultos no siempre son interpretados del mismo modo por los infantes (véase también Davies 1994) de forma que, algunas de las niñas de tres años de edad, finalizada la lectura del cuento feminista, aseguraron haber comprendido un mensaje que no se incluía en la narrativa introduciendo, a su vez, elementos propios de los cuentos tradicionales para lograr encajar la historia en su modelo de mundo. En esta dirección, vemos cómo el 'conocimiento intertextual' (véase también Joosen 2006; Bartholomaeus2016; Earles 2016) limita el modo en el que los y las partici-

pantes comprenden la problemática que se presenta, tendiendo a establecer continuas comparaciones con los cuentos comúnmente utilizados. Así, la historia novedosa pasa a ser catalogada, en algunas ocasiones, como equivocada o errónea al no ceñirse al ideal ya asumido como norma. Observamos que, aunque se hace evidente la dificultad por parte de los estudiantes de pensar o sentir lejos de las estructuras narrativas tradicionales (Davies 1994) lograron colocarse, en algunas ocasiones, en una posición intermedia alternando discursos normativos con discursos transgresores.

## 7. Referencias

Baker-Sperry, Lori, and Liz Grauerholz. 2003. "The pervasiveness and persistence of the feminine beauty ideal in children's fairy tales." *Gender & Society* 17(5): 711-726.doi: 10.1177/0891243203255605

Bartholomaeus, Clare. 2016. "'Girls can like boy toys': junior primary school children's understandings of feminist picture books." *Gender and Education*28 (7): 935-950. doi: 10.1080/09540253.2015.1106443

Chen, Xinyin. 2012. "Culture, peer interaction, and socioemotional development." *Child Development Perspectives*6(1): 27-34. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00187.x

Connell, Robert W. 1998. "Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela." *Kikiriki. Cooperación educativa* (47): 51-68.

Davies, Bronwyn. 1994. *Sapos y culebras: y Cuentos feministas: los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.

Diekman, Amanda B., and Sarah K. Murnen. 2004. "Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature." *Sex Roles*50 (5-6): 373-385. doi: 10.1023/B:SERS.0000018892.26527.ea

Earles, Jennifer. 2016. "Reading gender: a feminist, queer approach to children's literature and children's discursive agency."*Gender and Education*: 1-20. doi: 10.1080/09540253.2016.1156062

Francis, Becky. 1997. "Power plays: children's constructions of gender and power in role plays." *Gender and Education* 9(2): 179-192. doi: 10.1080/09540259721358

Francis, Becky. 2010. "Re/theorising gender: Female masculinity and male femininity in the classroom?." *Gender and Education* 22(5): 477-490. doi: 10.1080/09540250903341146

Hamilton, Mykol, David Anderson, Michelle Broaddus, and Kate Young. 2006. "Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update." *Sex Roles* 55(11-12): 757-765. doi: 10.1007/s11199-006-9128-6

Jackson, Sue. 2007. "'She might not have the right tools… and he does': children's sense□making of gender, work and abilities in early school readers." *Gender and Education* 19(1): 61-77. doi: 10.1080/09540250601087769

Munsch, Robert, and Michael Martchenko. 1989. *La princesa vestida con una bolsa de papel.*Estados Unidos: annickpress

Martino, Wayne. 1999. "'Cool boys','party animals','squids' and'poofters': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school." *British Journal of Sociology of Education*20(2): 239-263. doi: 10.1080/01425699995434

McCabe, Janice, Emily Fairchild, Liz Grauerhol, Bernice Pescosolido, and Daniel Tope. 2011. "Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters." *Gender & society* 25(2): 197-226. doi: 10.1177/0891243211398358

Paechter, Carrie. 2012. "Bodies, identities and performances: reconfiguring the language of gender and schooling." *Gender and Education* 24(2): 229-241. doi: 10.1080/09540253.2011.606210

Renold, Emma. 2001. "Learning the'hard'way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school." *British journal of Sociology of Education* 22(3): 369-385. doi: 10.1080/01425690120067980

Rodríguez, María del Carmen, and Jose Vicente peña. 2005. "Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*112(1): 165-194.

Roper, Emily, and Alexandra M. Clifton. 2013. "The representation of physically active girls in children's picture books." *Research quarterly for exercise and sport* 84(2): 147-156. doi: 10.1080/02701367.2013.784844

Smith, Jeffrey. 2007. "'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!'Boys, peers and fears: the negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities." *Gender and education* 19(2): 179-198. doi: 10.1080/09540250601165995

Swain, Jon. 2002. "The right stuff: fashioning an identity through clothing in a junior school." *Gender and Education* 14(1): 53-69. doi: 10.1080/09540250120098889

Swain, Jon. 2003. "How young schoolboys become somebody: The role of the body in the construction of masculinity." *British Journal of Sociology of Education*, 24(3): 299-314. doi: 10.1080/01425690301890

Taber, Nancy, and Vera Woloshyn. 2011. "Issues of exceptionality, gender, and power: Exploring Canadian children's award-winning literature." *Gender and education* 23(7): 889-902. doi: 10.1080/09540253.2010.549112

Walkerdine, Valerie. 1990. *Schoolgirl fictions*. Londres: Verso.

Weitzman, Lenore,Deborah Eifler, Elizabeth Hokada, and Catherine Ross. 1972. "Sex-role socialization in picture books for preschool children." *American journal of Sociology*, 77(6): 1125-1150. doi: 10.1086/22561

Wohlwend, Karen E. 2012. "The boys who would be princesses: Playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia." *Gender and education* 24(6): 593-610. doi:10.1080/09 540253.2012.674495

Yeoman, Elizabeth. 1999. "'How does it get into my imagination?': Elementary school children's intertextual knowledge and gendered storylines." *Gender and Education* 11(4), 427-440. doi: 10.1080/ 09540259920492

# La atención socioeducativa a la infancia refugiada en España

Diana Priegue Caamaño[1], Cristina Varela Portela, Mar Lorenzo Moledo
*GI Esculca, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación – Campus Vida, Universidade de Santiago de Compostela, 15782, Santiago de Compostela, España*

**Resumen**

El número de menores migrantes que llegan a la Unión Europea se ha incrementado de manera significativa en los últimos años. Las cifras que manejan los organismos internacionales hacen referencia a que el 30% de los solicitantes de asilo tiene menos de 18 años de edad. A ello debemos añadir el hecho de que muchos de ellos se desplazan en solitario, lo que agrava todavía más su situación de vulnerabilidad. Atendiendo de manera específica a nuestro contexto más cercano, en este trabajo abordamos de la situación de los migrantes menores de edad desde que acceden al sistema de acogida español. Con tal finalidad, llevamos a cabo un análisis de los datos proporcionados por instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, sin olvidar la revisión de la normativa que regula la protección de estos menores. Tras el estudio realizado constatamos que los dispositivos puestos en marcha no garantizan el derecho que les asiste de que en la acogida prevalezca el interés superior del menor, en buena medida, debido a la inexistencia de protocolos que atiendan a las necesidades socioeducativas de estos menores.

*Palabras clave:* infancia refugiada; vulnerabilidad; derechos; necesidades socioeducativas.

**Abstract**

The number of migrant children arriving in the European Union has significantly increased in recent years. The figures reported by international organizations refer to 30% of asylum seekers aged under 18 years. To the above, the fact that many of them are unaccompanied should be added, further aggravating their situation of vulnerability. By specifically focusing on our closest context, this work approaches the study of underage migrants' situation since they enter the Spanish reception system. To this end, an analysis of the data provided by national and international institutions and organizations was conducted, including the revision of the regulations that govern the protection of these underage individuals. Following the study, it was found that the mechanisms put in place do not guarantee the right to be assisted in the fact that, when received, the best interests of the child should prevail. This is due, to a great extent, to the absence of protocols to meet these children's basic socio-educational needs.

*Keywords:* refugee children; vulnerability; rights; socio-educational needs.

1 Autor para correspondencia: Diana Priegue Caamaño
Correo electrónico: diana.priegue@usc.es

# 1. Introducción

Los movimientos migratorios constituyen un fenómeno que ha estado siempre presente en la historia. Aunque es cierto que algunos países han tenido un especial protagonismo en los circuitos migratorios, en la actualidad, a diferencia de épocas pasadas, estamos ante un fenómeno que ha ganado intensidad y extensidad (Santos Rego, Ruíz, y Ballester, 2017).

En este contexto no podemos pasar por alto el cambio de tendencia que evidencia el incremento registrado en el número de solicitantes de asilo. Al respecto, las cifras que maneja el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2017), contabilizaban, a nivel mundial al finalizar el 2016, aproximadamente, 65,6 millones de personas desplazadas forzosamente a consecuencia de la persecución, los conflictos, o las violaciones de derechos humanos. No sorprende, por tanto, que al detenernos en el análisis de los principales países de origen de las personas refugiadas nos percatemos de su clara vinculación con el conflicto en Siria y con desplazamientos a gran escala en algunas regiones africanas (Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEAR], 2017).

En el flujo de personas desplazadas debemos prestar especial atención al peso de la infancia en estos movimientos. En este sentido, sirven como ejemplo los datos que maneja Eurostat (2017) que reflejan que el número de menores que han solicitado asilo en la Unión Europea entre 2010 y 2016 se ha multiplicado por seis.

Pese a que existe un marco de derechos reconocido a nivel internacional que afecta a todas las niñas y niños por igual, y a la infancia refugiada en particular, lo cierto es que en la práctica todavía estamos lejos de garantizar la defensa del interés superior del menor

Con este panorama de fondo, lo que planteamos en este trabajo es un análisis de la situación que afecta a la infancia refugiada en nuestro país tratando de abordar las limitaciones que presenta el sistema de acogida español en relación a la atención socioeducativa a un número creciente de niñas y niños que en no pocos casos llegan sin estar acompañados de su familia, lo que les sitúa en una situación todavía de mayor vulnerabilidad social.

# 2. El peso de la infancia en los flujos de refugiados: breves notas sobre la situación actual

En la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo sobre Protección de los menores migrantes de 12 de abril de 2017 (COM 211 final) se hace referencia a que en 2015 y en 2016 cerca del 30% de los solicitantes de asilo en la UE eran menores de edad.

Las estadísticas de Eurostat (2017) informan que el pasado año un total de 63.000 menores no acompañados pidieron asilo en la UE, siendo más de la mitad de ellos varones (89%), con edades entre los 16 o 17 años (68%), y procedentes, sobre todo, de Siria y Afganistán.

Atendiendo a la situación a nivel estatal, debemos destacar, en primer lugar, que el perfil de los solicitantes de asilo nunca ha sido tan joven (UNICEF, 2016a). Los datos

del Ministerio de Interior (2016) así lo corroboran: en el 2013 las personas menores de edad representaban cerca del 20% (538 niños y niñas) del total de solicitantes de asilo en el país, pero dos años más tarde la cifra ascendía hasta el 25.5% (3.720). Sin embargo, llama la atención el escaso número de solicitudes que pertenecen a menores no acompañados. Particularmente, en 2015 se registraron un total de 25 y en 2016 fueron cinco más (Eurostat, 2017). Su perfil concuerda con la tendencia europea, es decir, se trata fundamentalmente de varones (70%) procedentes de Siria (33%) y ninguno de ellos tenía menos de 14 años cuando llegó. Para UNICEF (2016b), las razones que explican este bajo número de solicitudes de asilo se sitúa en la falta de información sobre el derecho a la protección internacional que reciben y en la inexistencia de procedimientos y profesionales cualificados para atender y dar respuesta a las particularidades de la infancia solicitante de asilo. Retomaremos este asunto más adelante cuando profundicemos en el proceso de acogida.

En cuanto a la protección de los derechos de la infancia, por cuestión de espacio, únicamente nos detendremos en los referentes más estrechamente vinculados con el tema que nos ocupa. Comenzando por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989), por ser el primer instrumento internacional que reconoce a las niñas y niños como titulares activos de sus propios derechos, debemos tener en cuenta que su ratificación por parte de casi 200 países refleja el compromiso adquirido cuando se trata de garantizar la integridad y bienestar de la infancia más allá de las fronteras estatales y al margen de su procedencia o nacionalidad. A ello debemos añadir que, en el caso de ser refugiados, se les reconoce los derechos recogidos en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, entre los cuales destacaremos la imposibilidad de ser devueltos a su país de origen o a otros en los que pueda peligrar su vida o su integridad.

Así pues, al menos sobre el papel, estos niños y niñas disponen, por ser menores de edad y por su condición de refugiados, de un marco de protección consolidado que, a raíz del incremento de los desplazamientos de esta naturaleza en los últimos años, se ha completado a nivel nacional e internacional con varios referentes normativos.

Comenzado por la esfera internacional, debemos hacer mención especial a la Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de junio de 2013 por la que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional. Específicamente, en su artículo 23, en relación a los menores de edad se hace hincapié en que la garantía de su interés superior debe guiar todos los procedimientos de actuación. En este sentido, además de velar por su seguridad y protección, se reconoce la conveniencia de la reagrupación familiar, la importancia de procurar el bienestar y el desarrollo social del menor, así como de tener en cuenta su opinión, teniendo en cuenta su edad y grado de madurez. La Directiva tampoco se olvida de referir la importancia de promover el acceso a actividades de ocio propias de su edad.

En el caso de los menores no acompañados, su artículo 24, prevé su alojamiento, en primer lugar, con parientes adultos y de no ser así con una familia de acogida. Si esto no es posible, se plantean el alojamiento en centros con instalaciones especiales para menores o bien a otras que se consideren adecuadas para su edad.

En nuestro país el referente normativo básico al respecto lo constituye la Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria (BOE, 31/10/2009). En su título V, dedicado a regular los derechos de los menores, además de reconocer su situación de especial vulnerabilidad, hace alusión a la puesta en marcha de un procedimiento diferenciado tratando de garantizar que en la atención a estas niñas y niños se promueva su interés superior. No obstante, el texto contiene algunas limitaciones. Entre ellas conviene señalar la apuntada por el Defensor del Pueblo (2016), quien denuncia que el proporcionar un trato diferenciado a todas las peticiones de protección internacional de los menores de edad debería constituir un principio básico y no solo, tal y como se recoge en el texto legal, en aquellos casos que las autoridades competentes consideren necesario. Justamente a analizar la perspectiva que prevalece en el sistema de acogida estatal dedicaremos las páginas que siguen.

## 3. ¿Contempla el sistema de acogida estatal las necesidades de la infancia refugiada?

El sistema de acogida e integración para solicitantes y beneficiarios de protección internacional en España comprende, básicamente, dos líneas de actuación (Secretaría General de Inmigración y Emigración, 2016). De una parte, la red estatal de acogida, denominada red pública de centros de migraciones en el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, 30/04/2011). Y de otra, todos aquellos recursos complementarios, gestionados por Organizaciones no Gubernamentales y subvencionados por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (MEYSS), orientados a promover la integración social y laboral de estas personas.

Tal y como se subraya en el Informe elaborado por la Red Europea de Migración (2013), el sistema español de acogida podría calificarse como un sistema de naturaleza mixta en donde la responsabilidad tanto financiera como ejecutiva se distribuye entre los distintos agentes que participan en su articulación. En primer lugar, respecto de la responsabilidad financiera en materia de acogida, esta recae sobre el Estado; si bien, las comunidades autónomas son la autoridad competente cuando se trata de gestionar una situación de desamparo o la situación de los menores no acompañados. Consecuentemente, las comunidades autónomas deben asumir los costes del sistema de acogida de este colectivo. La responsabilidad ejecutiva es una cuestión que afecta al Estado y a las comunidades autónomas, aunque las ONG se ocupan de los programas que ejecutan.

En particular, la red estatal de acogida está constituida por cuatro Centros de Acogida a Refugiados (CAR), preparados para atender a 416 personas; dos Centros de Estancia Temporal para Inmigrantes (CETI), situados en las Ciudades Autónomas de Ceuta (512 plazas) y Melilla (480 plazas); y una red de plazas de acogida gestionadas por ONG subvencionadas y cuya creación responde a la necesidad de ampliar los recursos disponibles para atender el incremento de solicitantes de protección internacional. La finalidad básica es prestar alojamiento, manutención y asistencia psicosocial urgente

y primaria a las personas que solicitan la condición de refugiado o asilado en España y que carecen de medios económicos para atender sus necesidades y las de su familia.

Es justamente la red de plazas de acogida dependientes de las ONGs la que atiende a más personas. En concreto, UNICEF (2016a) informa de un incremento en 2015 de 502 a 2.000 plazas, lo que escenifica la dimensión de esta realidad humana.

Ante la inexistencia de un reglamento específico, la Secretaría General de Inmigración y Emigración (2016), ha tratado de armonizar los procedimientos de intervención mediante la elaboración de un Manual que sirve de guía en el proceso de acogida realizado tanto desde los centros como desde las entidades subvencionadas.

Tras analizar dicho documento observamos que el programa de acogida dirigido a los solicitantes y beneficiarios de protección internacional está estructurado en tres etapas (acogida, integración y autonomía), precedidas de una fase previa de evaluación y derivación (primera acogida).

La primera acogida se centra en la evaluación y atención de las necesidades urgentes (higiene, vestuario, manutención, o atención sanitaria) de las personas recién llegadas. La duración de la estancia en estos dispositivos es, aproximadamente, de 30 días y, transcurrido este tiempo, los migrantes son trasladados al centro que haya asignado la Unidad de Trabajo Social (UTS).

Ya en los centros habilitados para ello, en el marco de la fase de acogida, además del alojamiento y la manutención, el objetivo principal es cubrir las necesidades básicas a nivel psicológico, de asesoramiento legal o la traducción e interpretación. En el caso de los menores de edad, debe trabajarse el empadronamiento, el acceso a la educación y la tramitación de la tarjeta sanitaria. El tiempo previsto de estancia en estos centros es de seis meses, excepto en el caso de que su situación de vulnerabilidad, como podría ser el de los menores no acompañados, aconseje su prolongación tres meses más.

La segunda fase, denominada de integración, se inicia con la finalización de la estancia en el dispositivo de acogida, y se centra en el acompañamiento para la inserción sociolaboral. Además de actuaciones de intervención social, caso de la orientación laboral, especialmente relevante para los menores que se acercan a la mayoría de edad, se contempla la concesión de ayudas, como por ejemplo, para el alquiler de una vivienda. Al igual que la fase anterior, el tiempo estimado de trabajo es de seis meses o nueve cuando la situación de vulnerabilidad lo aconseja.

Finalmente, la fase de autonomía está pensada para, si fuese necesario, prestar asistencia o apoyo eventual o esporádico en determinadas áreas. Nuevamente, se estima que seis meses son suficientes para completar la fase.

La duración total del itinerario es de 18 meses, aunque se contempla su ampliación hasta los 24 con los casos más vulnerables. En la práctica, según el informe del Defensor del Pueblo (2016), no todas las personas cumplen las distintas fases ni permanecen en los recursos el tiempo establecido, lo que evidentemente puede dificultar el proceso de inclusión social.

Pese a que el actual sistema de acogida pretende diseñar y poner en marcha itinerarios individualizados que, de manera progresiva, promuevan la adquisición de un mayor nivel de autonomía, en la práctica su desarrollo no refleja la atención a las particularidades de los solicitantes de asilo, sobre todo, cuando nos referimos a familias con menores a cargo (Defensor del Pueblo, 2016).

En este sentido, coincidimos con UNICEF (2016a) al afirmar que los CETIs no son lugares apropiados para la vida de la infancia puesto que en ellos no se garantizan unas condiciones que favorezcan ni el ejercicio del derecho a la vida familiar ni su desarrollo integral. En sí mismos los centros no han sido pensados para promover la vida familiar, pero mucho menos cuando cuentan con un nivel de sobreocupación casi permanente que ha sido objeto de numerosas críticas, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras (Amnistía Internacional, 2016). Es por ello que, entre los aspectos que pueden resultar más preocupantes respecto de la acogida, resulta importante llamar la atención sobre la adaptación de los programas a las necesidades de los menores.

Lo cierto es que con la mirada puesta en la atención a sus necesidades socioeducativas puede resultar complicado establecer prioridades. Tengamos en cuenta, además, que las situaciones que deberán enfrentar dependerán de si han llegado solos, o acompañados de su familia. En todo caso, lo que está fuera de toda duda es la necesidad de disponer de servicios de apoyo que permitan garantizar su interés superior y su bienestar a todos los niveles.

En cuanto a los menores que se han desplazado con sus familias, debemos partir de que el derecho al asilo recogido en la normativa estatal vincula las necesidades de la infancia a las que puede presentar el grupo familiar, es decir, no se contempla que por su condición de niñas y niños refugiados pueden haber sufrido experiencias de persecución y abusos que requieren de atención especializada.

En el caso de los menores no acompañados, el sistema actual hace prevaler su faceta de menor de edad frente a la de refugiado (Collantes, Astete y Junquera, 2016). Así pues, tras determinar su minoría de edad se declara su situación de desamparo y son trasladados a un centro de protección de menores, dejando en un segundo plano tanto los derechos que les pertenecen como solicitantes de asilo como la atención a los problemas que pueden presentar por las experiencias que han vivido. Al respecto, debemos recordar que la Directiva europea señala que la acogida familiar es la opción más apropiada, y aunque esta alternativa ha aumentado en los últimos años y ha demostrado ser exitosa, tal y como se pone de manifiesto en la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo sobre Protección de los menores migrantes de 12 de abril de 2017 (COM 211 final), todavía queda mucho camino por recorrer para evitar la institucionalización de estos menores.

Como comentábamos en líneas atrás, hayan llegado solos o con sus familias, desde una perspectiva educativa es preciso garantizar los derechos de estos niños y niñas En este sentido, es especialmente relevante eliminar las dificultades para la escolarización de los menores, cuestión en la que ha insistido el Defensor del Pueblo (2016) denunciando los

problemas que se viven en la mayoría de los centros de Melilla. Además de adaptar las condiciones materiales de las instalaciones a las necesidades de la infancia, es preciso que estos dispositivos dispongan de espacios específicos para que estas niñas y niños puedan realizar actividades de ocio acordes a su edad que les ayuden a recuperar niveles óptimos de bienestar.

## 4. Conclusiones

Tras el recorrido que hemos realizado en este trabajo creemos haber expuesto que nuestro sistema de acogida no dispone de procedimientos adecuados para atender las necesidades que presentan un número creciente de niñas y niños que han llegado a nuestro país en solitario o acompañados de sus familias, escapando de zonas en conflicto en donde han sido testigos de experiencias que a todo niño y niña se deben evitar.

A pesar de los compromisos adquiridos a nivel comunitario, del tiempo transcurrido desde la aprobación de la Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria (BOE, 31/10/2009), aún no disponemos de su desarrollo reglamentario, vacío que obstaculiza el diseño y puesta en marcha de protocolos destinados a atender específicamente las necesidades de la infancia refugiada.

Además, como hemos podido constatar, en el Manual de Gestión de la Acogida, apenas se recogen consideraciones relacionadas con la infancia, relegando a un segundo plano todas aquellas dimensiones que como niñas y niños favorecen su desarrollo integral. Por supuesto, es preciso facilitar el acceso a la educación y favorecer el derecho a la vida en familia, pero no es menos cierto que urge incorporar una perspectiva más amplia acorde a los derechos de la infancia. Ello exige necesariamente disponer de profesionales que cuenten con la formación precisa para afrontar el proceso de acogida de estos niños y niñas, detectando sus necesidades y derivando a otros servicios aquellos casos que requieran una atención más especializada.

## 5. Referencias

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2017). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2016*. Recuperado de http://www.acnur.es/PDF/Tendencias2016.pdf

Amnistía Internacional (2016). *El asilo en España: un sistema de acogida poco acogedor*. Madrid: Sección Española de Amnistía Internacional.

Collantes, S., Astete, S., y Junquera, C. (2016). El sistema de acogida español en una crisis con rostro de niño. *Documentación Social*, *180*, 167-184.

Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) (2017). *Informe 2016: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR.

Defensor del Pueblo (2016). *El asilo en España. La protección internacional y los recursos del sistema de acogida*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de junio de 2013 por la que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Bruselas, 29 de junio de 2013, L 180, pp. 96-116.

Eurostat (2017). *New released 80/2017-11May2017. 63 300 unaccompanied minors among asylum seekers registered in the EU in 2016*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 31 de octubre de 2009, núm. 263, pp. 90860-90884.

Ministerio del Interior (2016). *Asilo en cifras 2015*. Recuperado de http://www.interior.gob.es/

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de abril de 2011, núm. 103, pp. 43821- 44006.

Red Europea de Migración (2013). *La organización de los centros de acogida para solicitantes de asilo en los distintos Estados miembros. España 2013*. Recuperado de http://extranjeros.empleo.gob.es/es/redeuropeamigracion/Estudios_monograficos/

Santos Rego, M.A., Ruíz, C., y Ballester, L. (2017). Migraciones y educación: claves para la reconstrucción de la ciudadanía. En M.A. Hernández Prados (Presidencia), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*. Adenda presentada en el XXXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia.

Secretaría General de Inmigración y Emigración (2016). *Sistema de acogida en integración para solicitantes y beneficiarios de protección internacional. Manual de gestión.* Recuperado de http://extranjeros.empleo.gob.es/

UNICEF (2016a). *Acogida en España de los niños refugiados. Estudio y aplicación de la política y programa de acogida en España desde la perspectiva de los Derechos de la Infancia*. Recuperado de http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5015&tipo=documento

UNICEF (2016b). *El sistema de acogida y los niños refugiados en España. Análisis y propuestas desde la óptica de los derechos de la infancia*. Recuperado de https://www.unicef.es/publicacion/el-sistema-de-acogida-y-los-ninos-refugiados-en-espana

# La Educación Familiar ante los desafíos de la ciudadanía en el siglo XXI

María Jesús Santos Villalba [a], Juan José Leiva Olivencia [b]
*a b Universidad de Málaga.Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos, s/n ,C.P.29071. Málaga*

**Resumen**

La familia, aunque a veces cuestionada, es el principal agente de socialización donde los hijos e hijas van construyendo su capacidad e identidad personal. Es un espacio afectivo de convivencia, de protección y satisfacción de las necesidades que presentan los hijos e hijas. En las últimas décadas, nuestra sociedad ha experimentado una serie de transformaciones, se ha pasado de una sociedad autoritaria a otra más democrática, la incorporación de la mujer al trabajo, nuevas tipologías de familia, etc. pero estos cambios no sólo se han dado a nivel social y político, sino que se adentran también en las relaciones intra y extra familiares, así como en las prácticas cotidianas, en los valores morales, en las relaciones de autoridad, responsabilidad o poder entre las personas. Por tanto, en este trabajo queremos poner de relieve que la educación familiar se enfrenta a nuevos desafíos educativos ante una ciudadanía influenciada por unos contravalores tales como la exaltación de la superficialidad, la exacerbación del consumismo, la despersonalización, el individualismo y la cosificación en las relaciones interpersonales. Es por todo ello, que se hace necesario impulsar un cambio en los valores que guíen unas buenas prácticas educativas que mejoren la convivencia de las familias, que genere ciudadanos y ciudadanos reflexivos, críticos, responsables y autónomos.

*Palabras clave:* Educación familiar; Familia ; Ciudadanía; Valores.

**Abstract**

The family, though sometimes challenged, is the main agent of socialization where the sons and daughters are building their capacity and personal identity. It is an emotional space of coexistence, protection and satisfaction of the needs of the sons and daughters. In recent decades, our society has undergone a series of transformations, it has gone from an authoritarian society to another more democratic, the incorporation of women to work, new types of family, etc., but these changes have not only given to the social and political, but who enter also the relations intra and extra family members, as well as in everyday practices, in moral values, relations of authority, responsibility or power among people. Therefore, in this work we want to emphasize that family education is facing new educational challenges to citizenship influenced by a few values such as the exaltation of superficiality, the exacerbation of consumerism, the depersonalization, individualism and objectification in interpersonal relationships. That is why, it is

necessary to promote a change in the values that guide good educational practices that improve the coexistence of the families, that generates citizens and reflective, critical, responsible and autonomous citizens.

*Keywords:* Family education; Family; Citizenship; Values.

# 1. Introducción

Hoy día la educación se convierte en un desafío, y más aún, cuando esta se desarrolla dentro del contexto familiar, teniendo en cuenta los avances científicos y tecnológicos que envuelven a la sociedad actual. La educación familiar como disciplina pedagógica e interdisciplinar, surge de la necesidad de la propia evolución de la ciencia (Aguilar, 2002) y por aquellas transformaciones que ha sufrido nuestra sociedad no sólo en el plano político y social sino también en las relaciones personales intra y extra familiares.

La educación familiar, se puede entender desde una doble vertiente según Durning (1995), por un lado, como una actividad que ponen en práctica los progenitores en la educación de sus hijos e hijas y por otro como práctica social, entendida como el conjunto de intervenciones socio-educativas dirigidas a los progenitores con el fin de prepararles en la tarea de educar a sus descendientes.

En el proceso de formar a ciudadanos y ciudadanas, la familia desempeña una función primordial, es enseñar a los hijos a reconocerse a sí mismos como sujetos de derechos en su relación con los otros, que también son sujetos de derechos, y así mismo, a reconocer a los otros en igualdad de condiciones. Este enfoque de derechos implica ver a los menores no sólo como sujetos con necesidades sino también como sujetos autónomos, responsables y con potencialidades (Bernardo-Zuluaga, 2002). Esta tarea educativa realizada por los progenitores, "puede engendrar nuevos conocimientos para mejorar y transformar las prácticas educativas" (Aguilar, 2002, p.19), y por tanto, de crear modelos educativos que sean autónomos y que respondan a las expectativas de éxito y de calidad dentro de comunidades educativas entendidas como comunidades de aprendizaje.

# 2. La Educación Familiar hoy día

La educación familiar ha estado siempre presente en todas las culturas, ya que, de una forma u otra, la educación es la base de toda sociedad y tiene como propósito desarrollar las potencialidades personales a través de una escala de valores, de comportamientos, de actitudes, etc., ajustando el comportamiento de cada uno a la época histórica en la que vive, así como el de formar a personas íntegras, auténticas y plenamente desarrolladas (Parada, 2010).

En relación a ello, para Díaz-Aguado (2004) educar significa que los progenitores otorguen a sus hijos:

1) atención y cuidados adaptados a los cambios que el menor experimenta con la edad y cobertura de sus necesidades;

2) una relación afectiva que le proporcione seguridad sin confundirla con la sobreprotección;

3) y una disciplina consistente, basada en la existencia de reglas y normas que le ayuden a respetar ciertos límites y controlar su propia conducta.

Así pues, educar es proporcionar a los hijos las herramientas necesarias que les sirvan de preparación para la vida futura, pudiendo ser personas autónomas e independientes y con unos valores íntegros.

Es frecuente observar que los progenitores se encuentran perdidos ante la ardua tarea de educar a sus hijos. A esto se le une la presión social que nos sumerge en la cultura del placer, del hedonismo, del todo vale y del conseguir aquello que se quiere sin esfuerzo. Igualmente, el ritmo acelerado de la sociedad actual no ayuda a compatibilizar vida laboral y familiar y hace que estos progenitores cuenten con poco tiempo para establecer normas y límites y hacerlos perdurar en el tiempo. La inexistencia de unos criterios claros a la hora de educar a los hijos no se hace realmente visible hasta que los menores entran en la etapa de la adolescencia y reclaman mayor independencia, pero se encuentran sin una sólida base educativa con la que hacer frente a esta nueva etapa. Ni que decir tiene que, educar en tiempos de incertidumbre social y cambio tecnológico como el actual, es algo más complejo que antaño. Esta complejidad se percibe desde el mismo momento en que los jóvenes asumen la existencia de una cultura tecnológica o tecnología cultural que, en cierto modo implica una cierta deshumanización. Paradójicamente los jóvenes tienen canales inmediatos de comunicación, pero que pueden suponer riesgos para su equilibrio y su desarrollo personal.

La complejidad de la educación familiar radica precisamente en que los progenitores deben hacer un esfuerzo de optimización inteligente de la comunicación empática y a la vez firme, en la direccionalidad de los pasos, hitos o eventos que pueden beneficiar o perjudicar a sus hijos.

## 3. Retos de ciudadanía en el siglo XXI

Hace más de treinta años que Ulrich Beck escribiera su libro titulado *"La sociedad del riesgo"*. Este importante sociólogo alemán planteó ideas que perfectamente pueden ser utilizadas en el contexto actual, si bien en su momento fue una reacción a la catástrofe nuclear de Chernobyl en 1986. Este libro planteaba una idea muy interesante, y tiene que ver con la naturaleza compleja de la sociedad que se estaba construyendo entonces, más o menos segura por otra denominada *sociedad del riesgo*. Beck consideraba que esta nueva sociedad que emergía a finales de la década de los 80 en el siglo XX suponía la confrontación de la modernidad con las consecuencias indeseadas e indeseables de las propias acciones de cambio e inmenso crecimiento del desarrollo industrial no regulado adecuadamente por la política sino por el mercado (Beck, 2002).

Hoy en día, en el año 2017 podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que la incertidumbre es el rasgo distintivo de la sociedad que viene configurándose en las últimas

décadas, y cuyas características ofrecen una fisonomía particularmente compleja y en permanente cambio social (Esteve, 2003). Nos referimos a una sociedad globalizada y en red, determinada por la importancia de la economía del conocimiento y la información, por la proliferación de las redes sociales, el uso masivo de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la desregulación de los sectores productivos básicos de cualquier sociedad, el neoliberalismo económico y social como forma sistémica predominante, la mundialización de los mercados de las materias primas y la acumulación de bienes esenciales y básicos en multinacionales que tienen más poder que los propios estados democráticos (Pérez-Gómez, 2012). Estas características las podemos situar como ejes de esa incertidumbre con un alto grado de magnitud e influencia globalizada, a saber, los riesgos en nuestra sociedad son hoy en día incalculables, imprevisibles e incontrolables.

Además, esta incertidumbre en lo que podemos denominar crisis de las sociedades y Estados del Bienestar, ha supuesto un viraje sustancial de las formas, modos y hábitos de vida de las personas. La exaltación del individualismo, la despersonalización social, la reificación del ser humano, conjuntamente con la mercantilización de los factores de equilibrio social como la salud y la educación, entre otros; ha supuesto un incremento del malestar subjetivo y objetivo en las condiciones de vida de la mayoría de la ciudadanía (Bauman, 2001).

Es algo sobradamente conocido que, desde hace varias décadas, fundamentalmente a partir de la década de los ochenta con las políticas en EE.UU. y Reino Unido, se impuso una visión neoliberal unipolar donde se propugnaba un Estado raquítico, casi famélico, dedicado casi en exclusiva a la seguridad y al control de la ciudadanía, despojándose de forma progresiva de responsabilidades de equilibrio, cohesión y justicia social. Esta misma tendencia neoliberal se ha impuesto a escala mundial, y especialmente se ha podido constatar sus efectos excluyentes en la grave crisis económica reciente (2007-2014), y todavía en la actualidad. La configuración de una modernidad líquida (Bauman, 2002) se vincula con síntomas evidentes de una concentración de poder en multinacionales y una pérdida de poder democrático en las sociedades, el aumento de la desigualdad, la pérdida de derechos laborales y sociales y, sobre todo, la transición intencional o modificación de derechos de ciudadanía en meras prestaciones de servicios, anulando o adormeciendo la conciencia y la responsabilidad moral y social de la ciudadanía. Es decir, que paralelamente a una intencionada generalización de una imagen deteriorada y negativa de lo público, ha habido una sensibilización mediática para que las acciones sociales y de educación se conciban como actos administrativos y de servicio, inhibiendo la posibilidad de poder construir otra forma de comprender los derechos sociales con más participación, transparencia, corresponsabilidad y compromiso cívico.

Ni que decir tiene que el malestar es creciente ante la impotencia y dejación de responsabilidad de los gobiernos para desarrollar políticas democráticas y de equidad ante la oleada neoliberal y el inmenso poder de las grandes corporaciones industriales, comerciales y financieras. Estamos de acuerdo con Berzosa (2015) cuando afirma que:

> el crecimiento económico, en el caso que tenga lugar, no es suficiente para atajar tantos males, entre otras cosas porque las sociedades son más ricas pero el empobrecimiento

> de estratos de la población de renta media y baja crece a la par que se pierden los derechos. Las políticas económicas practicadas contribuyen a ello. La bajada de impuestos y los recortes sociales deterioran al Estado del Bienestar. El malestar crece como consecuencia de todo ello a lo que hay que añadir la corrupción, la existencia de paraísos fiscales, la creciente riqueza del 1% de la población que más gana y los escándalos que se conocen a diario.

Una clave fundamental en esta sociedad global está definida por la interdependencia y complejidad de las formas y procedimientos de construcción y difusión del conocimiento científico y de la cultura. El patrimonio de conocimientos y saberes que las ciencias y las profesiones sociales y educativas han aportado y aportan conjuntamente a la sociedad del conocimiento, atraviesa en estos momentos una situación de incertidumbre e incluso de confusión, no tanto en sus contenidos conceptuales, sino en su posibilidad de aplicarse y de ser socialmente relevantes y útiles. Según Marchioni (2017) durante décadas estábamos inmersos en un proceso de avance social equitativo en el que las ciencias y las profesiones sociales, en el marco de políticas públicas activas y propositivas, han estado contribuyendo en medida a este proceso, aportando elementos e instrumentos científico-sociales y redistribución de la riqueza para conformar sociedades con cierta cohesión social, aun existiendo diferencias y diversidades. El problema es que el sistema político basado en una vieja concepción y praxis de la democracia representativa parece obsoleto, mostrándose impotente e incapaz de renovarse y avanzar de forma decidida hacia relaciones más abiertas e inclusivas con el conjunto de la ciudadanía, favoreciendo así fórmulas sistémicas que permitan una participación cívica más abierta en modos y formas más dialécticas y menos unidireccionales -o unilaterales-. Así pues, podemos hablar de mucha incertidumbre política al contemplar y al vivir en primera persona la victoria y las políticas de Trump en Estados Unidos, y la cercanía de victorias electorales de partidos y políticos populistas y/o reaccionarios con discursos xenófobos, islamofóbicos y fascistas. Este plano o escenario político está determinado, por tanto, por la proliferación de políticas donde millones de personas buscan refugio e ilusión para aplicar soluciones a problemáticas de enorme magnitud. Esa es precisamente uno de los rasgos distintivos de la incertidumbre en el escenario político: la generación de discursos y políticas reduccionistas y proteccionistas que buscan un chivo expiatorio en algún grupo social vulnerable (inmigrantes, refugiados, minorías) para culpabilizar males sociales y económicos.

## 4. La educación como base para la promoción de una ciudadanía democrática e inclusiva

Desde el plano o escenario político podemos vislumbrar como está siendo vulnerado uno de los principales anclajes que, especialmente en Europa, nos habíamos dado: el Estado social o de Bienestar, que está siendo demolido progresivamente. Está fallando no tanto por su definición conceptual e ideológica, sino por su gestión y praxis. Pareciera que hay grupos de poder interesados en deteriorar la gestión pública de los derechos sociales y de ciudadanía, y así, ante tal deterioro, solicitar la implicación y/o participa-

ción de actores y agentes con intereses económicos y comerciales que se conviertan en autoridad por obra y gracia de la mercantilización de los servicios públicos. Esto se hace con la externalización de servicios, con la precarización en el trabajo público, y, ni que decir tiene, con la reducción de partidas y, por consiguiente, recortes en materia social, educativa y de salud principalmente.

Por tanto, pudiera decirse que nuestro país, y también los de nuestro entorno más cercano, han perdido el horizonte definido por las ciencias humanas y sociales, entre ellas la Pedagogía, donde la clave fundamental del desarrollo y el bienestar estaba precisamente en contribuir a que las personas sean sujetos autónomos de su propio proceso de crecimiento y empoderamiento social. Ante ello, parece que existe una cierta resignación a una deriva social apática donde adaptarnos y confinarnos a un sistema de malestar con prestaciones de corte asistencial **más bien dispersas y descoordinadas que pueden llevarnos hacia la total desaparición del Estado Social y Democrático de Derecho, fomentándose así realidades cada vez más injustas, dicotómicas y de aumento de la pobreza y las desigualdades sociales.**

Además, tan importante como el acontecer de los hechos y situaciones, podemos situar la construcción del relato, la proyección y mediación de las narrativas y las representaciones sociales y políticas, a menudo claramente mediatizadas por grandes grupos de comunicación con fuertes vínculos e intereses económicos y de neta influencia política. Tan malo es el aumento insoportable de las desigualdades sociales, como el creciente dicotómico-social entre distintos grupos y poblaciones. Estas profundas distancias pueden provocar conflictos, incluso el resurgir de frentismos dentro del seno de las propias sociedades, si no somos capaces de articular acciones e iniciativas de cambio y de resiliencia, promoviendo de forma inequívoca el discurso y la praxis de la diversidad y la inclusión. La educación, al igual que otros derechos e instrumentos políticos y éticos claves, puede ayudar a superar y a resolver esta incertidumbre al proporcionar conocimientos, competencias y valores para construir avance, progreso y bienestar social. La recuperación de las esencias del Estado Social de Derecho se nos antoja absolutamente fundamental para que exista un cambio real, donde la ciudadanía pueda contribuir a que todas las personas sean lo más autónomas posibles, y más capaces de comprender, relacionarse, participar y actuar en estos nuevos contextos con dinámicas y estrategias para la inclusión y el reconocimiento de la riqueza de la diversidad humana.

Desde el plano ético y moral, asistimos a un deterioro de la razón como instrumento para la solución de los conflictos humanos. La característica más definitoria de la denominada modernidad fue la apuesta decidida por el imperio de la razón como el instrumento privilegiado, en manos del ser humano, que le ha permitido históricamente ordenar y reordenar la actividad científica y técnica, la gobernanza de las personas, y la administración de las cosas sin el recurso a recursos de fuerza y/o poderes externos o explicaciones sobrenaturales. Hoy en día ya no vivimos en la modernidad, sino en la postmodernidad, y en ella son las emociones los elementos que está guiando la toma de decisiones en las cuestiones humanas. En la posmodernidad se ha impuesto una nueva y diferente manera de entender y desarrollar las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. El postmodernismo, por otra parte, como conjunto particular de estilos y

modos de pensar y hacer en los diferentes ámbitos de las artes, cultura y pensamiento, debe considerarse un efecto de aquel fenómeno más amplio llamado postmodernidad (Pérez Gómez, 1999).

La concepción posmoderna no puede asumirse como el resultado más o menos directo de la crítica interna al pensamiento moderno. El rasgo característico más definitorio, y posiblemente el que mayores efectos y consecuencias tiene en el pensamiento actual, es la crisis de la razón, concebida como el instrumento clave para proporcionar el progreso, la justicia, y la felicidad en la sociedad.

Igualmente, podemos afirmar que hoy, un conjunto de graves acontecimientos que afectan al conjunto de la humanidad (terrorismo, pobreza, injusticias sociales, precariedad laboral, conflictos bélicos, tráfico de seres humanos, de armas y de drogas) conduce a desencanto y rechazo de las premisas modernas que afirmaban la existencia de una razón humana universal y objetiva. Ante un universalismo de valores ciertos y seguros, se contrapone la incertidumbre de unos valores – o contravalores – que están sujetos a procesos de moda y de reificación de ideas: un hiper-relativismo moral donde no existen convicciones ni guías ciertas, sino un "depende" más instrumental o pragmático. Esta postura tiene su anclaje en la afirmación de que no hay verdades absolutas, ni certidumbres definitivas que superen el transcurso del tiempo. En este escenario de incertidumbre moral pareciera que sólo hay certezas relativas, situacionales, construidas con el aquí y ahora, a partir de discursos emocionales más que con contrastes empíricos racionales y lógicos. Por ello, la educación es la única certidumbre cultural y social que puede aportar desarrollo, calidad de vida y bienestar en condiciones proclives a la inclusión. Educar en y para la democracia, y construir alternativas educativas de innovación comprometidas con una visión democrática de la vida y del desarrollo social son ejes fundamentales para el diseño de políticas y prácticas educativas que ahonde de manera decidida en una perspectiva inclusiva de lo que significa la calidad en la educación hoy en día.

## 5. Conclusiones

La ciudadanía –y por supuesto las familias– está exigiendo a las instituciones impacto social, es decir, que las actuaciones que se realicen generen mejora de los resultados de la población. En ese sentido, cada vez se va a exigir más el desarrollo de actuaciones educativas basadas en evidencias científicas que están logrando un mayor éxito con los recursos existentes. Ni que decir tiene que estas AEE van en la línea configuradora de la interculturalidad y la educación inclusiva, en la medida en que requieren compromiso y participación en la generación de acciones e iniciativas didácticas que comporten un currículo más inclusivo, abierto y compartido.

En este punto, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que la ciencia pedagógica respalda que aquellas escuelas que trabajan como comunidades de aprendizaje obtienen mejores resultados a todos los niveles que otras que no lo son. La adopción de iniciativas educativas en estas comunidades de aprendizaje incumbe a todos sus miembros, y su-

pone un incentivo claro a mejorar la participación como instrumento educativo cooperativo. Igualmente, añade un componente eminentemente ético al sentido que las propias familias asignan a la educación como valor y al valor de la educación (Soriano, 2011). A este respecto, Flecha (2015, p.19) señala lo siguiente:

> Cuando pensamos en la educación para nuestro país todos tenemos diferentes tendencias e ideologías, pero cuando pensamos en la educación que queremos para nuestros hijos todos queremos lo mismo. Que aprendan al máximo, con los mejores, valores, con las mejores emociones, etc. La comunidad de aprendizaje rompe con lo que los nativos americanos llaman el *lenguaje de serpiente*, es decir, este doble pensamiento. Por ejemplo, en España se dice muchas veces que la universidad es una fábrica de parados, pero todos los que dicen esto, quieren que sus hijos vayan a la universidad. Las comunidades de aprendizaje introducen un valor ético que es que el aprendizaje que quiero para mi hijo y mi hija esté al alcance de todas las personas.

Esta doble moral que presentan algunas personas y grupos resulta francamente incoherente, porque cómo es posible desear la mejor educación a nuestro hijo y no a su compañero o compañera, el que está en su clase, con quien juega y con quien comparte experiencias dentro de la cotidianidad de la vida escolar. Por desgracia, estas incoherencias resultan ejemplos negativos para la construcción de una educación familiar que afronte con garantías de éxito los retos que nos plantea el uso de las TIC, los procesos de aprendizaje por competencias, los valores sociales y éticos, así como el propio desarrollo social de una institución en permanente cambio social. Por este motivo, estamos convencidos de la necesidad de apostar por modelos educativos que sean autónomos y que respondan a los deseos de éxito y calidad de vida dentro de comunidades educativas entendidas como comunidades de aprendizaje. La realización de acciones educativas de corte comunitario supone un impulso revitalizador de la educación familiar, favoreciendo que las familias acudan a las escuelas como espacios para el crecimiento, la convivencia y el desarrollo en armonía e inclusión.

## 6. Referencias

Aguilar, M. C. (2002). Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular. Málaga: Aljibe.

Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós.

Bernardo-Zuluaga, J. (2002). *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez.* II Encuentro Internacional, V Encuentro Nacional: Escuela, Familia y Medios: Escenarios para la paz y el desarrollo humano. Cinde Universidad de Manizales (Colombia). Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v2n1/v2n1a05.pdf

Berzosa, C. (2015). *El estado del malestar se impone sobre el estado del bienestar.* Recuperado de http://www.nuevatribuna.es/opinion/carlos-berzosa/estado-malestar-impone-estado-bienestar/20150504100631115416.html

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia.* Madrid: INJUVE.

Durning, P. (1995). *Educación familiar. Actores, proceso y problemas.* Paris: Presses Universitaires de France.

Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa.* Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York: Springer.

Marchioni, M. (2017). Introducción, en M. El Homrani, F. Peñafiel & A. Hernández, *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*, (pp.3-4). Granada: Comares.

Parada, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI, 28,* 17-40.

Pérez Gómez, A.I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Soriano, E. (2011). La educación como valor y el valor de la educación en una sociedad en continuo cambio. En E. Soriano, *El valor de la educación en un mundo globalizado,* (pp. 69-92). Madrid: La Muralla.

# Educar en valores para la prevención de la Violencia Filio-Parental

María Jesús Santos Villalba [a], Juan José Leiva Olivencia [b]
*a b Universidad de Málaga.Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos, s/n ,C.P.29071. Málaga*

**Resumen**

La violencia filio-parental (en adelante VFP) es un nuevo tipo de violencia intrafamiliar que está emergiendo de manera alarmante en los últimos tiempos. La VFP es un conjunto de agresiones reiteradas en el tiempo tanto físicas, psicológicas como verbales de los hijos o hijas hacia los padres y/o madres o a aquellas personas que ocupan su lugar (educadores, tutores). En la actualidad, existe una escasez de programas dirigidos a la prevención de conductas violentas de los hijos hacia los padres/madres. Por ello, se hace necesario plantear propuestas encaminadas a la prevención desde el ámbito escolar y familiar. La educación en valores para la mejora de la convivencia es un proceso que implica un conjunto de acciones continuadas y orientadas al desarrollo personal y colectivo mediante conocimientos y procesos que generen formas alternativas de pensar, sentir y actuar. Desde el ámbito escolar se tienen que promover por un lado, iniciativas para el abordaje integral de la VFP mediante la formación en competencias sociales y emocionales básicas que ayude al alumnado a gestionar eficazmente sus ideas, sentimientos, emociones y, por otro, dotar a las familias de las herramientas necesarias para reorientar los procesos de educación familiar a través del establecimiento de normas y límites con el fin de que vayan construyendo un estilo de vida asertivo y aprendan a resolver los conflictos que se puedan presentar a través del diálogo, así como ir conformando nuevos hábitos, actitudes y valores que mejoren la convivencia en el contexto familiar.

*Palabras clave:* Educación en valores; Violencia Filio-Parental; Ciudadanía; Prevención.

**Abstract**

Filio-parental violence (in later VFP) is a new type of violence emerging alarmingly in recent times. The VFP is a set of repeated attacks at the time both physical, psychological as verbal of the sons or daughters to fathers or mothers or those who occupy his place (educators, tutors). Currently, there is a shortage of programs aimed at the prevention of violent behaviors of children toward parents. For this reason, it is necessary to consider proposals aimed at preventing school and family level. For the improvement of the living values education is a process that involves a series of actions continued and aimed at personal and collective development through knowledge and processes that generate alternative of thinking, feeling and acting. From the school they have to promote on

the one hand, initiatives for the comprehensive approach of the VFP through training in basic social and emotional skills that help students to manage effectively their ideas, feelings, emotions, and, on the other hand, provide families tools to reorient the processes of family education through the establishment of rules and limits with the order to go to building an assertive style of life and learn to resolve conflicts that can be through dialogue, as well as go forming new habits, attitudes and values that will improve the coexistence in the family context.

*Keywords:* Education in values; Filio-Parental violence; Citizenship; Prevention.

# 1. Introducción

En los últimos años, está aumentando en cifras el número de hijos e hijas que maltratan a sus progenitores. Este tipo de violencia ascendente es comúnmente conocida como Violencia Filio-Parental, (en adelante VFP). Este tipo de violencia ha existido desde siempre en muchas familias, aunque de manera oculta, sin ni siquiera caer en la cuenta de que este fuese un problema de tal diversa índole. Esta violencia invisible, (al igual que ocurre con otros casos de violencia intrafamiliar, como la violencia de género o el maltrato infantil) se ha des-cubierto en estos últimos tiempos gracias, en parte, al eco que de ella se han hecho los medios de comunicación y al aumento de denuncias de los progenitores hacia los hijos e hijas año tras año.

Por tanto, no estamos ante un fenómeno "nuevo", sino que ha existido siempre, aunque se ha considerado como un tema tabú por pertenecer al ámbito privado o bien, porque se vinculaba a ciertas psicopatologías graves u otros problemas derivados de alcohol y otro tipo de drogas. Hoy día, sin embargo, se puede considerar como el tercer tipo de violencia intrafamiliar, el primero sería la violencia paterno filial; y el segundo tipo, la violencia de género.

Para comprender más a fondo, el fenómeno de la VFP, hay que partir en primer lugar, de las transformaciones que ha ido experimentando nuestra sociedad en las últimas décadas, hemos pasado de una sociedad autoritaria a otra más democrática. Estas transformaciones no son sólo a nivel social y político, sino que se adentran también en las relaciones intra y extra familiares, así como en las prácticas cotidianas, en los valores morales, en las relaciones de autoridad, responsabilidad y poder entre las personas.

Durante mucho tiempo la VFP, se ha considerado un fenómeno menos peligroso que los otros tipos de violencia intrafamiliar ya que, en la mayoría de los casos, no se producían lesiones que requirieran hospitalización y, además, se consideraba que ésta debía desaparecer de manera espontánea, sin necesidad de intervención especializada (Pérez y Pereira, 2006), debido en gran parte a que la figura más vulnerable (hijo) es quién tomaba el poder de la figura autoritaria (padre/madre). Considerar esta violencia como algo espontáneo que desaparecerá con el paso del tiempo es un error, por ello, en la actualidad se están realizando investigaciones para comprender y solucionar este fenómeno emergente.

En el primer momento en el que los progenitores experimentan VFP dentro de su hogar piensan que son hechos puntuales de su hijo, debido a la rebeldía propia del periodo de

la adolescencia, pero poco a poco se van sumergiendo en un fenómeno del que les va a resultar difícil salir. En nuestro país, para paliar estas conductas y para crear una buena convivencia familiar, es decir, para prevenir posibles casos de VFP, no existen recursos disponibles y gratuitos, por tanto, nos encontramos con familias que se sienten desbordadas y desprotegidas por la situación que viven en casa y que llegan a tal punto en el que la solución más acertada es la denuncia a su propio hijo.

## 2. Violencia Filio-parental: concepto y antecedentes

La violencia de los hijos hacia sus progenitores es un problema social en el que el adolescente quita la autoridad a sus progenitores ejerciendo la violencia; este hecho se ha mantenido a lo largo del tiempo oculto en muchas familias, bien por vergüenza, por considerarlo que formaba parte de la esfera privada familiar, o porque se pone en tela de juicio su función como progenitores.

En la revisión de la literatura, se puede observar que, desde la década de los años 50, se viene utilizando con variadas denominaciones, como: "Síndrome de los padres maltratados" (Sears, Maccoby y Levin, 1957); "Battered Parents: A new Syndrome" (Harbin y Madden, 1979). Estos últimos autores consideran que es una manifestación que difiere de la violencia familiar, y la denominan como: agresiones físicas o amenazas verbales y no verbales, a partir de una investigación que realizaron con adolescentes de 14 a 20 años y progenitores maltratados, que asistían a terapia.

Uno de los problemas que giran en torno al concepto de violencia o violencia familiar es la ausencia de acuerdo en las definiciones, al que se une el de VFP. Gallaguer (2008), ya postulaba la inexistencia de una definición clara, y la imposibilidad de diferenciar a un menor abusador de otro simplemente agresivo.

En un primer momento, las definiciones acerca de la VFP eran breves y poco operativas, pero han ido avanzando y adaptándose a los tiempos. A continuación, se plantean una serie de definiciones que diversos autores plasmaron en sus investigaciones:

La VFP es aquella donde el hijo actúa intencional y conscientemente con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento a sus progenitores, de forma reiterada a lo largo del tiempo, con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y/o física (Aroca, 2010).

El maltrato filio-parental, es todo acto que el hijo lleva a cabo con intención de causar daño físico, psicológico y económico para obtener poder y control sobre sus progenitores (Cottrell, 2001). Ambos autores, inciden en la intencionalidad de la conducta, es decir, el hijo tiene intención de generar un daño a su padre/madre a través de su conducta violenta.

La mayoría de los autores, coinciden en definir la VFP, como la utilización de violencia física, psicológica, verbal y emocional por parte del hijo hacia su padre/madre con la intención de hacer daño y posicionarse en un escalafón de autoridad, con el propósito de conseguir y satisfacer sus deseos de la forma más inmediata posible.

La VFP es el conjunto de conductas reiteradas de agresiones físicas (golpes, empujones, arrojar objetos), verbales (insultos repetidos, amenazas) o no verbales (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados), dirigida a los padres/madres o a las personas adultas que ocupan su lugar (Pereira, 2011).

Coincidimos con Aroca, Bellver y Alba (2012) en que de las definiciones anteriores resaltan la intencionalidad de provocar daño o perjuicio (Cottrell y Monk, 2004; Pérez y Pereira, 2006), otras, contemplan la reiteración de este tipo de violencia (Cottrell, 2001) y, por último, se puede entrever los elementos que aparecen en cualquier tipo de acto violento, además de la consciencia del hijo que agrede y el objetivo del maltrato, dejando a un lado cualquier tipo de psicopatología grave (Aroca, 2010).

Existen diversas categorías y definiciones, en torno al fenómeno de la VFP, recogidas por otros autores. Garrido (2009, p.67) propuso el término de "Síndrome del Emperador" y afirma que:

> los padres que padecen a estos chicos y chicas, coinciden en esto: quieren hacer lo que les venga en gana. Odian estudiar o hacerse cargo de sus obligaciones en el hogar; les gusta fumar porros, salir y entrar sin restricciones, ir con gente que les ría las gracias o con quien puedan admirar por los ratos buenos que les hace pasar; no comprenden las explicaciones o razonamientos que les dan sus progenitores para justificar los castigos que le imponen, ni parece que les preocupe mucho; son muy arrogantes y parece que les cuesta mucho entender el sufrimiento que causan en los demás; el futuro es algo inexistente o algo tan lejano que les lleva a despreocuparse del todo por los fracasos que obtienen ahora en los estudios o en otros aprendizajes; son irresponsables y están pendientes de hacer lo que desean en casa momento.

Estos comportamientos que se desarrollan en el ámbito familiar, también pueden extrapolarse a la escuela o con el grupo de iguales, pero no es lo usual. La mayoría de las veces su comportamiento fuera de casa es ejemplar, ganándose por ello la buena opinión de los profesores, aunque su rendimiento académico no suele ser bueno. También pueden existir otros casos en que se muestren violentos en el colegio o, que por el contrario, sufran acoso escolar. En este punto, Urra (2006, p. 15) los denomina "hijos tiranos", y los define según la Real Academia de Lengua, como "la persona que abusa de su poder, superioridad o fuerza en cualquier concepto o materia, y también simplemente, como el que impone ese poder o superioridad en grado extraordinario". Por último, se puede apreciar que las definiciones presentadas que giran en torno a este fenómeno, presentan controversias debido, sobre todo, a la ausencia de evidencias científicas que las avalen.

## 3. Intervención en valores para la prevención de la Violencia Filio-Parental

La conducta violenta generada en el ámbito familiar supone un intento de control de las relaciones familiares por parte del hijo y es reflejo de una situación de incomunicación, abuso de poder o conflictos emocionales mal resueltos. Las pautas y modelos, que llevan

a cabo los progenitores, suelen ser inadecuadas por lo que el menor aprende y mantiene conductas transgresoras y violentas como única vía de acceso a la atención, el control y la defensa de sus intereses.

Este tipo de conflictos, en épocas pasadas, eran resueltos dentro del sistema familiar o bien, se mantenían ocultos (Pérez y Pereira, 2006). Esta situación ha ido cambiando, de forma que va en aumento el número de familias, que agotadas por la situación en la que se encuentran inmersos, acuden a los juzgados a denunciar casos de violencia por parte de sus descendientes. Los progenitores utilizan el sistema judicial para poder regular las relaciones con sus hijos.

En la actualidad, existe una carencia de recursos gratuitos y accesibles para las familias que sufren este tipo de violencia, así como, una escasez de programas dirigidos a la prevención de conductas violentas de los hijos hacia los progenitores. Desde el ámbito escolar se tienen que promover por un lado, iniciativas para el abordaje integral de la VFP mediante la formación en competencias sociales y emocionales básicas que ayuden a los estudiantes a gestionar eficazmente sus sentimientos, emociones y, por otro, dotar a las familias de las herramientas necesarias para reorientar los procesos de educación familiar a través del establecimiento de normas y límites.

A la hora de diseñar, elaborar y poner en marcha un programa de intervención de la VFP, es preciso detectar y analizar las necesidades que presentan tanto los hijos e hijas como sus progenitores así como, tener en cuenta el contexto en el que se encuentran inmersos.

La intervención psicopedagógica se debería llevar a cabo a través de un programa cognitivo conductual, con el fin de reestructurar modelos de pensamiento, pautas de acción adquiridas o estilos de aprendizaje y por otro lado afectivo-relacional, para dotar y potenciar habilidades prosociales y de interacción. De forma transversal, se trabajará la educación en valores, promoviendo una reconversión en su escala de valores para que los analicen, vuelvan a reestructurar y no reproduzcan los valores que inculca la sociedad actual que se basan en la inmediatez, egocentrismo, individualidad, conseguir lo que se quiere sin esfuerzo, etc.

La educación en valores para la mejora de la convivencia es un proceso que implica acciones continuas encaminadas al desarrollo personal y colectivo mediante procesos que generen formas alternativas de pensar, sentir y actuar. Es necesario encontrar espacios de reflexión tanto individual como colectiva, para que las personas sean capaces de elaborar principios de valor, que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad (Buxarrais, 1997). Lo que se pretende tanto con los progenitores como con los hijos e hijas, es que cada uno pueda dar lo mejor de sí y estar en armonía unos con otros y poder extrapolarlo al contexto familiar, social y escolar (Flores y Sánchez, 2011). A continuación, se desarrollan una serie de dimensiones morales que faciliten el aumento de la autonomía, el espíritu crítico, la capacidad para relacionarse, etc. ya que una convivencia positiva no surge de forma espontánea sino que se construye poco a poco.

- Aprender a respetar y a comunicarse a través del diálogo: que le permitirá poder expresar aquellos conflictos de valor no resueltos que le preocupan tanto de forma individual como social o familiar. Si antes utilizaba la violencia y el poder para

conseguir sus fines, ahora deberá utilizar el diálogo y el respeto hacia los profesionales y compañeros del centro educativo y fuera del mismo así como con su familia.

- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro y el sentido de responsabilidad: esto implica que el menor sea capaz de ser empático con el otro y responsabilizarse de situaciones en las que se haya visto involucrado de una forma negativa, así como incrementar la consideración para con los demás.
- Fomentar la autonomía del menor, como capacidad para saber autorregularse y que le permita una mayor coherencia entre lo que piensa y hace.
- Las habilidades prosociales y para la convivencia: que se refiere a los comportamientos interpersonales que el menor va aprendiendo y que conforman su competencia social en los diferentes ámbitos donde se relaciona (escuela, grupo de iguales, familia).
- La paciencia, esfuerzo y la perseverancia: que le permitirá conseguir aquello que se propone por el mismo, y aceptar los límites, normas, etc. sin frustrarse y aceptando el "no" ante sus caprichos. La frustración que surge frente al "no", es necesaria y comprensible, ya que los límites le enseñan al menor aquello que nos llevará tal vez toda una vida internalizar: nuestros derechos terminan donde empiezan los de los otros (Buxarrais, 1997; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

En definitiva, lo que se pretende, es el desarrollo integral del hijo o de la hija, la construcción racional y autónoma de los valores de forma que se desarrolla y fomenta en la persona su autonomía, el uso del diálogo como medio para solucionar conflictos, etc. Y por otra parte, la aceptación de una serie de normas y límites necesarias para la convivencia así como de unas costumbres que hacen realidad una forma de vida (Morala, 2012).

Se preparará al menor para poder convivir en el ámbito familiar, escolar y social; para ello, será adecuado el entrenamiento en habilidades sociales básicas que le ayuden a canalizar sus ideas, sentimientos, emociones (Aguilar, 2001). Y a su familia, para que sean conscientes de que tienen que reestructurar la jerarquía familiar, a través del establecimiento de pautas educativas (normas, límites y valores), adoptando un estilo de vida no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos que se puedan presentar a través del diálogo, nunca desde la ira o la culpa, así como, ir conformando nuevos hábitos, actitudes y valores que mejoren la convivencia.

## 4. Conclusiones

La VFP es un tema de actualidad. Sólo en España, cada año, se abren más de 4000 expedientes desde el sistema judicial juvenil, a adolescentes que maltratan a sus progenitores. Desde el 2013 hasta el 2015, los casos de violencia filio-parental han aumentado un 5,13% (de 4.659 a 4.898), según el informe elaborado por la Fundación Amigó este mismo año. La VFP es un tema tabú, ya que muchas familias lo mantienen en secreto, por miedo a represalias de sus hijos o por vergüenza a ser juzgados como progenitores que han fa-

llado en su labor educativa. Sin embargo, desde hace unos años hasta ahora, y debido a la oleada de casos de adolescentes que maltratan a sus progenitores, es un tema de gran interés público, aunque aún queda un largo camino por recorrer e investigar las causas de este fenómeno.

Los problemas conductuales de los hijos cuando estos son menores son un predictor importante para la detección de VFP, el sobreprotegerlos y dotarles de todos los caprichos materiales, unido a una falta de atención y afecto, se convierten en factores de riesgo para el desencadenamiento de este tipo de violencia. Es necesario invertir en prevención para poder detectar las necesidades afectivas, cognitivas y de valores tanto de los progenitores como de sus hijos, y poder dotarles de las herramientas necesarias para que puedan encauzar la situación y con aras a mejorar la convivencia.

Hay que educar cualitativamente, con las cualidades de una educación que transita hoy por sendas y caminos difíciles y de enorme complejidad, pero centrada en las personas, en las emociones, en los valores y convicciones. Y es que los sistemas educativos han hecho dejación de responsabilidad, al incidir únicamente en el lado más academicista del conocimiento científico, olvidando la dimensión emocional y moral de la educación. Esto mismo ha ocurrido en las propias familias, que han focalizado todos sus esfuerzos en apoyar la vertiente cognitiva del aprendizaje escolar de sus hijos, mientras prefieren mirar hacia otro lado cuando se trata de formar de manera integral a sus hijos, de corregir conductas y/o de proveer de una sólida formación moral y humanística a sus vástagos. Las respuestas no pueden ser reduccionistas, ni simplistas y deben englobar la totalidad de los procesos educativos en los diferentes escenarios sociales.

La educación en valores, es una apuesta pedagógica clara para la necesaria concienciación, y posterior intervención en materia de prevención de la VFP.

## 5. Referencias

Aguilar, M.C. (2001). *Educación familiar: ¿reto o necesidad?* Madrid: Dykinson.

Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.

Aroca, C., Bellver, M. C. & Alba, J.L. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia de la filio-parental. *Revista Complutense de Educación, 23*(2), 487-511.

Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: propuestas y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, D.L.

Cottrell, B. (2001). Parent abuse: *The abuse of parents by their teenage children*. Canada: The Family Violence Prevention Unit Health. Recuperado de: htpp://www.canadiancre.com/parent_abuse.htm

Cottrell, B. & Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of family issues*, 25(8), 1072-1095. doi:10.1177/0192513X03261330

Flores, J. & Sánchez, E. (2011). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo, *Revista educare*, 15(2), 151-167.

Fundación Amigó (2017). *Violencia Filio-Parental. Una realidad Invisible.* Recuperado de: https://www.fundacionamigo.org/wp-content/uploads/2017/02/Informe.-Violencia-filio-parental.-Una-realidad-invisible-2017.pdf

Gallagher, E. (2008). *Children´s violence to parents: A critical literature review*. (Tesis de Maestría). Monash University. Australia.

Garrido, V. (2009). ¿Qué es el síndrome del emperador? *Revista Crítica*, 964, 66-71.

Harbin H.T. & Madden D.J. (1979). Battered parents: a new syndrome. *Am. J. Psychiatry*, 136(10), 1288-1291.

Morala, J. A. (2012). La medida de convivencia en grupo educativo, *RES Revista de Educación Social,* 15, 1-19.

Pereira, R. (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental: entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata.

Pérez, T. & Pereira, R. (2006): Violencia Filio-parental: Revisión de la bibliografía. *Revista Mosaico* cuarta época, 36, 1-13.

Puig, J.P., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación* (Ejemplar dedicado a: Educación, valores y democracia), 1, 45-67.

Sears, R., Maccoby, E. & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Illinois: Stanford University Press.

Urra, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La Esfera de los Libros.

# *Resistiréis*, una práctica de compromiso y educación ciudadana

María Lozano Estivalis*, Lucía Sánchez Tarazaga Vicente, Paula Escobedo Peiro, Maria Molina Diaz

*Universidad Jaume I de Castellón, Av. Sos Baynat s/n, 1207, Castellón, España*

**Resumen**

La campaña *Resistiréis* es una práctica de participación comunitaria en una escuela valenciana. Es iniciativa de un grupo de alumnos y alumnas de primaria que deciden colaborar con una asociación en la compra de consolas para que los niños y niñas enfermos de cáncer jueguen durante las sesiones de quimioterapia. El análisis forma parte de un proceso de investigación-acción participativa sobre los usos comunicativos y su relación con la participación sociocomunitaria desde modelos educativos inclusivos[1]. Como resultados preliminares destacamos el fuerte impacto del proyecto en las redes sociales y la mayor vinculación de la comunidad educativa en un proyecto de educación y compromiso ciudadano. Por otro lado, advertimos dificultades en la gestión de los medios de comunicación empleados, en la definición de objetivos educativos y en la articulación de la voz del alumnado.

*Palabras clave: Escuela intercultural inclusiva; competencias mediáticas; participación sociocomunitaria; ciudadanía crítica.*

**Abstract**

The Resistiréis campaign is a practice of community participation in a Valencian school. It is the initiative of a group of primary students who decide to collaborate with an association in the purchase of consoles for children with cancer to play during chemotherapy sessions. The analysis is part of a participatory research-action process about communicative uses and its relation with socio-community participation from inclusive educational models. As preliminary results we highlight the strong impact of the project on social networks and the greater involvement of the educational community in a project of education and citizen commitment. On the other hand, we noticed difficulties in the management of the media used, in the definition of educational objectives and in the articulation of the students' voice

Keywords*:* Inclusive intercultural school; media skills; socio-community participation; critical citizenship.

---

1 "Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de transformación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas" Proyecto inscrito en el Plan 2015 de Promoción de la Investigación de la Universidad Jaume I de Castellón (P1·1B2015-29)

* Autor para correspondencia: Maria Lozano Estivalis
Correo electrónico: estivali@uji.es

# 1. Introducción

La valoración de la diversidad y la participación crítica para la transformación socioeducativa son presupuestos imprescindibles en la Sociedad de la Información. La educación intercultural inclusiva comparte en su fundamento social y pedagógico dichas premisas (Moliner, Sales y Traver, 2011) y trabaja por la transformación educativa hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad (Dezuanni y Monroy-Hernández, 2012).

Tomando como referencia las investigaciones promovidas por el grupo de investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) de la Universidad Jaume I de Castellón, que se basan en la construcción de la escuela intercultural inclusiva y en la que confluyen como líneas de trabajo complementarias: la educación intercultural, la educación inclusiva y la perspectiva comunitaria (Sales, Moliner y Traver, 2010), se ha podido comprobar que en los procesos de Investigación-Acción Participativa, el factor comunicativo como aspecto esencial en los procesos de transformación colectivos y en la reflexión acerca de las estrategias de participación (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014).

La educación en materia de comunicación se vislumbra un elemento esencial para conseguir el desarrollo de un diálogo horizontal, igualitario y cooperativo (Lozano, Francisco, Traver y García, 2012). De hecho, cualquier apuesta que se inscriba en el ámbito de la pedagogía crítica y de los procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje requiere de educación en comunicación para garantizar una verdadera educación para la ciudadanía (Aparici, Campuzano, Ferrés y García Mantilla, 2010).

Las competencias comunicativas desde la educación deben integrar saberes y destrezas para la participación en la línea de las seis "c" que plantean Frau-Miegs y Torrent (2009), siendo estas: "comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural" Procesos de interacción, producción y difusión, ideas y valores, lenguaje, tecnología, y estética, son las seis dimensiones de las competencias mediáticas (Ferrés y Piscitelli, 2012). Dichas dimensiones dependen en gran medida del contexto pues su implementación se ve claramente condicionada por el diagnóstico comunicativo y educativo previo del entorno en el que se desenvuelven los ciudadanos. En el caso que seguidamente se presenta, este diagnóstico se ha realizado en el transcurso de un proceso de Investigación-Acción Participativa haciendo uso de múltiples técnicas de Diagnóstico Social Participativo. En esta ocasión el interés se centra en la comunicación institucional generada en redes formales e informales, la gestión tecnológica y las interacciones personales.

## *1.2. Descripción del caso*

El estudio parte de la iniciativa realizada en un aula de primaria de un colegio rural agrupado (CRA), de la provincia de Valencia. Esta escuela, desde hace más de seis años realiza procesos de investigación-acción participativa (Latorre, 2007) de la mano del grupo de investigación MEICRI para avanzar hacia modelos educativos más inclusivos.

Una característica de esta escuela es la apertura a la comunidad y la participación activa de sus miembros en la toma de decisiones acerca de las acciones a emprender en el centro. Nos centramos aquí en una práctica comunicativa que surgió a partir de que un maestro compartiera con su alumnado una noticia que había escuchado en la radio. Una información sobre la Fundación Juegaterapia que estaba llevando a cabo una campaña de recogida de dinero para la compra de consolas a niños y niñas con cáncer. Después de escuchar esa misma noticia en el aula, el alumnado se propuso realizar una campaña para ayudar a recoger fondos, y de esta manera contribuir a la causa.

Lanzaron su campaña con el nombre *Resistiréis*, a través de la página web del aula y pronto se convirtió en un proyecto de la escuela. El tutor compartió el proyecto que se estaba gestando en su aula con el resto del profesorado de la escuela y después de tratar el tema en el consejo escolar y en las asambleas de las aulas, todos decidieron participar.

Esta práctica emergió en el transcurso del proyecto de investigación acción –concretamente en la fase de *planificación de la acción*– sobre prácticas comunicativas del centro y su vinculación con la participación sociocomunitaria desde los modelos inclusivos que estaba implementando MEICRI. Aprovechando la realidad que estaba viviendo el centro, la motivación e intereses de la comunidad, se propuso a la comunidad educativa que el grupo investigador realizara un seguimiento de la campaña como acción de Aprendizaje Servicio (APS). El análisis de *Resistiréis* permitiría conocer el grado de competencias mediáticas de los agentes implicados, siendo este un objetivo del proyecto, y a la vez, reflexionar con los diferentes agentes de la comunidad escolar sobre los límites y posibilidades de su vinculación con el territorio. Esta propuesta consensuada en una de las sesiones de devolución de información sobre las prácticas comunicativas institucionales. Para proceder al seguimiento de dicha práctica se recurrió a múltiples fuentes de información: los diarios de las reuniones que se realizaron en el centro en las que participaron los diferentes sectores de la comunidad educativa, una entrevista a informantes clave y el propio análisis de la campaña tanto cuantitativo como cualitativo.

El estudio fue devuelto a la comunidad en una sesión abierta donde se presentaron las conclusiones extraídas por el grupo de investigación y también se compartió opiniones, sentimientos y reflexiones acerca de la propia campaña. En la última parte de la sesión, se realizó una dinámica de priorización de diferentes aspectos comunicativos relacionados con las dificultades detectadas. Tras identificar la acción prioritaria, la racionalización de los grupos de comunicación, se acordó llevarla a cabo durante el próximo curso escolar (2017/2018).

## 2. Análisis de la campaña

El análisis de la campaña *Resistiréis* se ha realizado a dos niveles: cuantitativo y cualitativo. Las fuentes principales han sido las redes sociales y los medios de comunicación. Así mismo, se ha complementado esta información con una entrevista a un miembro del equipo directivo del centro.

## *2.1. Análisis cuantitativo: impacto y perfil de público*

Se han analizado los principales datos proporcionados de tres fuentes de información: Facebook, Twitter y el Blog creado por la escuela. Los datos analizados corresponden a los meses de marzo, abril y mayo de 2017. También ha habido huella en otras redes sociales (como Instagram o Pinterest) que se decidió abordar en un análisis posterior.

Nos centraremos en los resultados en Facebook, la red más utilizada por la comunidad escolar, según los datos obtenidos en una fase anterior del proyecto. Para conocer el impacto de la campaña en la red social, consultamos las principales métricas a analizar para este tipo de campañas. Los estadísticos descriptivos básicos (la media, principalmente) a partir de variables moduladoras (edad, sexo, así como país y población de residencia) nos han permitido dibujar un perfil de usuario.

### *2.1.1. Resultados*

#### *a. Impacto*

La métrica 1 denominada "Alcance orgánico", nos permite averiguar el número de personas, fans y no fans, que han visto una publicación determinada. El promedio de visitas a la página ha sido de 3.334 personas, alcanzando dos valores máximos de 11.130 usuarios (10 abril) y de 10.727 (19 abril). El valor mínimo ha sido de 312 (20 marzo).

La métrica 2, "Interacción", *c*orresponde al número de personas que hace clic en cualquier lugar de la publicación. El promedio de interacciones ha sido de 322, alcanzado los valores máximos de 982 (10 abril) y 875 (19 abril). El valor mínimo ha sido de 31 (9 mayo).

La métrica 3 "Generadores de historias" se refiere a las personas que han hecho clic en "Me gusta", han comentado o compartido una publicación (una parte, por tanto, de las que han interactuado). Esta es la métrica "viral" y nos interesaba porque es la mejor para medir cuántas personas están dispuestas a hablar a los demás de la campaña. El promedio de personas que han hablado del tema ha sido de 149, alcanzando el valor máximo de 508 (10 abril) y 431 (19 abril). El valor mínimo ha correspondido a 15 (4 mayo).

La métrica 4 "Me gusta", representa la gente nueva a la que le gusta la página. El promedio de personas en este indicador corresponde a 20, alcanzando el mayor valor hasta 105 (6 y 30 marzo) y reduciendo a valores mínimos en el periodo final analizado (inferior a 4 personas).

Por último, la métrica 5 es la relativa a "Comentarios negativos" indica el número de personas que han dado un voto negativo a alguna publicación de la página web. El promedio ha sido de 0 personas. Los valores de esta métrica se encuentran entre 0 y 3, habiéndose alcanzado este valor de forma exclusiva el 2 de mayo. Se trata de usuarios que han "ocultado el post", pero no han realizado una valoración negativa como tal.

#### *b. Perfil de usuario*

Las variables moduladoras han dado cuenta de un determinado público receptor de esta campaña:

Atendiendo al sexo y edad, predomina el perfil de usuario femenino (7517 personas) frente al masculino (1934) y con el tramo de edad entre los 35-44 años en ambos casos (Mujeres: N=3124; Media= 51,2; Hombres=860; Media=14,1)). Según un análisis más específico por segmentos de edad, el siguiente tramo más representado en las mujeres es el de 25-34 (N=1557, Media= 25,6) y 45-54 años (N=1492; Media 24,4). Los tramos con menor representación corresponden a 13-17 años (N=27; Media= 1,3) y mayores de 65 (N=737; Media=12,3). En el caso masculino es similar, por este orden: 25-34 años (N=442; Media=8,0) y 45-54 años (N=305; Media=5,4). De igual modo, los tramos de edad con menor representación corresponden a 13-17 años (N=3; Media=1,0) y mayores de 65 (N=63; Media=1,85).

Respecto a la variable geográfica de los usuarios, hemos estudiado el país de referencia y la comunidad autónoma referida al ámbito español. Los datos arrojan que España es el país con mayor representación, con un promedio de 150 usuarios y 9374 personas. La mayor parte de los usuarios están registrados en la Comunidad Valenciana, siendo las más numerosas Sagunto (N=1085; Media=17,22) y Valencia (N=1080; Media=17,14). Fuera de la misma, ha habido usuarios de Cataluña (Barcelona), seguido de Andalucía (Málaga y Sevilla) y Madrid.

Otros países representados han sido: Francia (N=38, Media=1, 7), Italia (N=18, Media=1,2), EEUU (N=13, Media=1,3), República Dominicana (N=10, Media=1,7), Reino Unido (N=10, Media=1,25), México (N=10, Media=1,25), Irlanda (N=9, Media=1,8), Argentina (N=8, Media =1,3)

## *2.2. Análisis cualitativo: contenido, impacto y logotipo*

Se ha realizado un seguimiento de los mensajes emitidos en las diferentes redes sociales (Facebook, Twitter y Blog del centro) así como un análisis de las imágenes publicadas. Para el estudio del logotipo (conocido como "*branding*") nos hemos basado en los indicadores básicos como tipografía y color.

### *2.2.2. Resultados*

a) Contenido de las publicaciones: En Facebook, podemos distinguir dos fases. Una primera fase de la campaña predomina las publicaciones emitidas para dar a conocer el proyecto. En una segunda fase (con mayor número de publicaciones) corresponde a las fotos de personas que apoyan la campaña. También se muestran mensajes de agradecimiento. En todo momento se va haciendo un seguimiento de los resultados de la iniciativa. En Twitter se produce un movimiento similar, aunque en esta red también se incorpora menciones directas a personajes famosos con el fin de conseguir su adhesión al proyecto (por ejemplo, Alejandro Sanz, Macaco…). En el blog hay menor frecuencia de noticias y aparecen las más interesantes o con mayor impacto. En el apartado "Projecte Resistiréis" encontramos información desactualizada, pues se indica que se ha recaudado 250 euros y el objetivo es alcanzar los 3000 (cifra ya superada desde hace varias semanas). Son publicaciones

distintas para cada red social y no se aprecia sincronización en los mensajes. El responsable único de las comunicaciones es un miembro del equipo directivo

b) Impacto mediático: En la campaña se ha contado con el apoyo de personas y colectivos, que en muchos casos han publicado una foto sosteniendo el cartel de la campaña #Resistiréis. En pocas ocasiones se ha acompañado del gesto de fuerza, representado por uno de los brazos levantados y el puño cerrado. Se ha querido utilizar una *estrategia de branding* (creación de una "marca"), consiguiendo el mayor impacto en todos los sectores posibles. Aunque han contado con la colaboración de personas reconocidas, no se ha optado por asociarse a una de ellas en exclusividad. En las fotos de las publicaciones están representados muchos ámbitos, siendo los más numerosos el deportivo y el musical, si bien el que es muy relevante es el político (no tanto por número sino por su impacto). En el caso deportivo, es posible asociar los valores o cualidades del personaje: lucha, fuerza, energía, con los valores de los niños y niñas enfermos de cáncer.

   Por otra parte, la mayor parte de medios de comunicación que dieron publicidad a la campaña fueron en formato digital y el día 9 de abril. Se trata de periódicos y cadenas de TV de ámbito nacional, principalmente, si bien también se han hecho eco algunos de ámbito autonómico o local. Algunos ejemplos son: elmundo.es (9 abril), antena3.com (9 abril), lasexta.com (9 abril), abc.com (9 abril), efe.com (27 abril), cadenaser.com (29 abril), eleconomico.es (24 marzo), levante-emv.com (3 mayo)

c) Logotipo: El logotipo utilizado consiste en el texto "Resistiréis", en negro, acompañado del símbolo de una almohadilla y un icono con unos guantes de boxeo, ambos elementos en color rojo. Sobre este aparece indicado el nombre de la página web de la campaña "WWW.RESISTIREIS.COM". El origen del mismo da respuesta al video lanzado por la asociación Juegaterapia, en el que niños enfermos de cáncer cantan la canción de "Resistiré" y bailan al son de la música uniformados con unos guantes de boxeo.

   Responde al estilo tipográfico (se quiere realzar el contenido del mensaje: "Resistiréis"), combinado con el ilustrativo (el dibujo de los guantes), al tiempo que está adaptado al lenguaje de las redes sociales, pues se puede utilizar como "hastag" en Twitter, al incluir la almohadilla. El esquema de colores también forma parte del mensaje que se quiere transmitir. El rojo es un color intenso, sugiere fuerza, pasión y alerta. El negro es poderoso, conjuga simplicidad, autoridad y fuerza. Esta idea se apoya con el icono de los guantes de boxeo, que denota cualidades de fuerza, al tiempo de lucha.

La tipografía parece realizada a mano y puede transmitir, aunque sea de forma sutil, cercanía con el público. La "R" mayúscula con la que comienza el texto denota también cierta fuerza. El significado es posible captarlo en un solo vistazo. Una debilidad que podemos señalar es que el hecho de combinar mayúscula, con minúscula y la acentuación, puede dificultar la trazabilidad del mensaje en las redes sociales. De hecho, hemos encontrado en el informe de Twitter hasta cuatro variaciones: #Resistiréis (la versión original), #Resistireis, # resistiréis, # Resistireu, #RESISTIREIS.

### *2.2.3. Puntos fuertes y debilidades*

Además del análisis presentado, se realizó una entrevista a los dos miembros del equipo directivo más implicados en la campaña que, junto a la sesión de devolución de información a la comunidad educativa, nos permitió identificar los puntos fuertes y los aspectos a mejorar de la campaña.

Como *puntos fuertes*, destacamos que a partir del proyecto se utilizaron de forma ágil y efectiva las redes sociales. De hecho, las personas entrevistadas comentaron que en muchas ocasiones la información que aparecía en las redes incluso se adelantaba a la información que recibían algunos miembros del profesorado. Este hecho es debido a que la escuela cuenta con dos aularios, situados en localidades contiguas, y la información cara a cara entre los docentes no siempre es igual de inmediata que realizar una publicación en las redes. Por otra parte, durante todo el proyecto se generaron relaciones de cooperación y colaboración entre distintos colectivos (familias, profesorado y alumnado). De esta forma, el profesorado delegó responsabilidades en las familias que se encargaron de responder a los correos y gestionaron así la relación de la escuela con la sociedad.

El alumnado se encargó del envío de mensajes de agradecimiento a todos las personas, colectivos e instituciones que colaboraron. También fue el protagonista de las acciones que se emprendían para visibilizar la campaña y de la selección y contacto con entidades relevantes, como la Casa Real, El Club del Madrid y el Club del Barça. Otras tareas fueron la elaboración de materiales para su venta, la difusión del proyecto -algunos fueron a presentarlo en aquellos sitios a los que les invitaron- y la participación en la toma de decisiones sobre el diseño de la campaña, desde el logo, a los contenidos del blog y de las cuentas de *facebook* y twitter. Los maestros destacan que a lo largo del proyecto el alumnado ha podido desarrollar múltiples competencias con un nivel máximo de implicación.

Como aspectos a mejorar, la voz del alumnado quedó diluida en los medios de comunicación donde las fuentes informativas eran las del profesorado. Este hecho contrasta con la participación activa que tuvieron durante toda la campaña, que no aparece en las redes sociales. Por otro lado, los blogs del alumnado no recogen información sobre la campaña, sino que esta información se encuentra en el blog del proyecto. Existe cierto distanciamiento entre las acciones en las que participa el alumnado y aquellas en las que se visibiliza su voz.

Otro aspecto a destacar es la invisibilidad del proyecto Resistiréis en las comunicaciones de la Fundación Juegaterapia. A pesar de que la campaña nace de la llamada a la colaboración por parte de la Fundación, surgieron dificultades entre la Fundación y el proyecto Resistiréis. Estos conflictos los gestionó el docente que había iniciado el proyecto, pero los compartió con las familias y el alumnado en la sesión abierta de devolución de la información. Cabe señalar que el proyecto que podría haber sido de Aprendizaje Servicio ya que el alumnado iba a adquirir competencias curriculares al mismo tiempo que ofrecía un servicio a la Fundación Juegaterapia, no lo fue a raíz de los conflictos que surgieron entre la Fundación y la escuela

# 3. Conclusiones

La campaña Resistiréis se inscribe en una espiral de Investigación Acción Participativa como práctica de análisis y detección de necesidades comunicativas por parte de la comunidad escolar (Lozano, Molina y Benet, 2017). Su irrupción en el proceso de estudio sobre los usos comunicativos de los agentes educativos ha permitido clarificar la red de interlocución de la escuela con su territorio. Al mismo tiempo, ha supuesto un revulsivo para la articulación de mecanismos de participación en todas las fases de la producción de significado. Esto ha incidido tanto en la vinculación y el compromiso con el proyecto democratizador del CRA como en la reflexión de la naturaleza y finalidad de las comunicaciones en prácticas sociocomunitarias.

La racionalización de la comunicación repercute directamente en la vinculación imaginaria y real de los participantes en una cultura de compromiso y acción escolar necesaria para producir cambios socialmente compartidos (Lozano, Francisco, Traver, y García, 2012). Esta tarea no solo se inscribe en lo técnico o semántico sino también en la percepción que cada participante tiene sobre su papel y su integración en la comunidad. En este sentido, es significativa la insistencia de los participantes en esta campaña en clarificar y transformar dichos papeles generando continuas reflexiones sobre el liderazgo y la toma de decisiones. *Resistiréis* ha multiplicado el efecto de la participación y apertura del centro en un tiempo acelerado y con múltiples formas y espacios comunicativos que han generado nuevos focos de interés. Queda pendiente una valoración en profundidad de la campaña para poder resignificar las formas de participación de los agentes implicados.

Existe consenso en que la educación y la comunicación son dos ejes sobre los que debe girar cualquier propuesta de transformación actitudinal, cognitiva y de comportamiento a largo plazo (Aparici, Campuzano, Ferrés y García Matilla, 2010). Por lo que respecta a las competencias mediáticas, se observa un grado desigual de desarrollo de las dimensiones señaladas por Ferres y Piscitelli (2012). Predominan las habilidades tecnológicas en parte de algunos usuarios, pero no es un conocimiento y práctica generalizados. Todos los colectivos destacan la necesidad de una mayor formación en habilidades comunicativas, estéticas, ideológicas y creativas tanto en el ámbito interno como en la relación del centro con su entorno.

# 4. Bibliografía

Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J. y García Mantilla, A. (2010*). La educación mediática en la escuela 2.0*. Madrid: ITE-Ministerio de educación.

Dezuanni, M. y Monroy-Hernández, A. (2012). Prosumidores Interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66

Ferrés, J., García, A., Aguaded, J.I., Fernández, J., Figueras, M. y Blanes, M. (2011). *Competencia mediática: investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar,* 19(38), 75-82

Frau-Miegs, D. y Torrent, J. (2009). Políticas de educación en medios: hacia una propuesta global. *Comunicar,* 14, 10 – 14

Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona, España: Grao

Lozano, M., Francisco, A., Traver, J., y García, R. (2012). Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa. En García Aretio, L. (Ed.). *Sociedad del Conocimiento y Educación* (p. 79 – 87). Madrid: UNED

Lozano, M.□ Sales, A.□ Traver, J. A. y Moliner, O. (2014). La escuela incluida: Del proceso de formación en centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. En Actas "*XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad*". AUFOP. Santander.

Lozano, M; Molina, M. y Benet, A. (2017) Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de transformación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas, en García Matilla et alt. (coord.): *Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Universidad de Valladolid. pp 1243-1253.

Moliner, O., Sales, A. y Traver, J. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes.* Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I, pp. 29-40

Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción.* Castelló: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

# La colonización y el eurocentrismo como amenaza para la supervivencia de la multiculturalidad

Adrián Neubauer Esteban[1]
*Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, Calle Canal del Panamá, 5ºB, 1ºA, 28027, Madrid, España.*

**Resumen**

La multiculturalidad en España es un hecho intrínseco e innegable dada la historia del país, de sus comunidades autónomas y de sus diferentes etnias, como la gitana. Sin embargo, a partir de la década de los 90 esta multiculturalidad se transformó completamente, pasando a una multiculturalidad globalizada, donde el eurocentrismo es el valor hegemónico que trata de imponerse al resto de culturas. De tal modo, podríamos hablar de una colonización cultural por parte de la europea sobre las demás, a este fenómeno lo denominamos "occidentalización". Este hecho se refleja fielmente en cómo las culturas cada vez tienen patrones comunes de conducta, de consumo y de ocio. Desde los medios de comunicación, ya sea a través de prensa escrita, televisión o redes sociales, se lanza un mensaje intencionado y sesgado, que tiene por objeto condicionar la conducta de las personas con el único fin de crear un modelo de consumidor. En definitiva, es necesario ahondar en esta cuestión como docentes para poder combatir la colonización imperante en la sociedad globalizada, porque la globalización, está matando la multiculturalidad, la riqueza y la diversidad de culturas minoritarias.

*Palabras clave:* Globalización; Multiculturalidad; Europa; Colonización.

**Abstract**

Multiculturalism is an intrinsic element in the history of Spain, of his autonomic communities and his different ethnics' groups, as gypsy. On the other hand, since 90´s this multiculturalism has been changed completely, converting in multiculturalism globalized, where the eurocentrism is the hegemonic value, which treat to govern over the rest of the cultures. In this way, we could talk about a cultural colonization since the European culture over the others, to this phenomenon we call it "westernization". This fact, reflect clearly how cultures has gradually more patrons in common as the behaviour, consumerism and the free time. From the media, whether through print media,

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: adrian.neubauer@outlook.com

television or social networks, it is sent an intentional and slanted message, which has as objective determinate and regulate the social behaviour, promoting a model of consumer. Definitely, it is necessary to deal with this question as teachers, with the objective of fighting the cultural globalization, because globalization is killing to multiculturalism, the richness and diversity of minorities' cultures.

*Keywords:* Globalization; Multiculturalism; Europe; Colonization.

# 1. Introducción

La Revolución Industrial supuso un avance científico, tecnológico y económico que transformó por completo la sociedad del siglo XVIII, con inventos como el ferrocarril, la máquina de vapor y la construcción de carreteras y canales. Trescientos años más tarde una nueva revolución ha emergido con gran fuerza en el panorama internacional, la derivada del capitalismo, las tecnologías de la información y la comunicación y la globalización.

Este nuevo fenómeno o paradigma socio-político, se fundamenta sobre la idea de "raza", tal y como afirma Aníbal Quijano (2000, p. 201). Bajo este concepto se han articulado y legitimado diferentes formas de dominio por parte de los valores europeos sobre los del resto del mundo. Para ello, ha sido fundamental el capitalismo, que se ha convertido en una "nueva estructura de control del trabajo" (Quijano, A., 2000, p. 204), donde las "razas" se asocian a una función específica de la división del trabajo, creando así nuevos patrones de conducta sociales. Es decir, "el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada." (Quijano, A.,2000, p. 205).

Estas nuevas formas de dominación son variadas, ya que permean todos los sectores de la sociedad, desde la gastronomía, la vestimenta, los valores e incluso los cánones de belleza. De este modo, la multiculturalidad está en peligro frente a la "uniformización" (Marín, J., 2002, p.392*).* En el presente escrito, trataremos de mostrar con ejemplos prácticos y cotidianos cómo la globalización está dibujando un cuadro social y cultural cada vez más monocromático, donde los colores europeos son los destacados y dominantes.

Las ideas mostradas en el párrafo anterior se reflejan de forma más o menos explícita en los medios de comunicación tal y como trataremos de vislumbrar en el siguiente trabajo. Por ello, el análisis crítico del discurso se hace esencial en este trabajo y cada vez más, en la sociedad, ya que como bien señala Noelia Fernández (2015), "este enfoque rechaza la posibilidad de un conocimiento "libre de valores", y toma explícitamente partido procurando "contribuir a la resistencia contra la desigualdad social" (Van Dijk, 1999 citado en González, N. F., 2015).

Por estos motivos, en estas líneas vamos a ofrecer propuestas desde una perspectiva educativa con el fin de favorecer y desarrollar la multiculturalidad en las aulas y, por ende, a la sociedad, ya que la educación parafraseando a Nelson Mandela, "es el arma más poderosa del mundo que puedes usar para cambiar el mundo".

## 2. La multiculturalidad como valor intrínseco del ser humano

Desde la Declaración de los Derechos Humanos (1948), se promueve la importancia de respetar y valorar la diversidad cultural de las personas, siguiendo así uno de los principios básicos de esta declaración, el derecho a la "no discriminación".

De tal modo, la multiculturalidad es un derecho fundamental del ser humano por varios motivos que trataremos de mostrar a continuación:

- Diversidad religiosa: las creencias religiosas han nutrido cada sector de la sociedad durante toda la existencia del ser humano. En el caso del islam, los musulmanes no pueden comer cerdo, un hábito o dogma espiritual que difícilmente sería pensable en un país como España donde el cerdo es uno de sus productos nacionales principales. Esto se repite con las vacas en la India y en Argentina respectivamente.

  Por otro lado, la religión también condiciona significativamente la moral de las personas. Durante toda la Edad Media, la presión ejercida por la Santa Iglesia Católica sobre los cristianos y sus conductas paganas que les condenarían al fuego eterno, supuso una fuerte represión sexual y moral que todavía hoy es latente en nuestra sociedad.

- El clima: este factor condiciona profundamente las costumbres sociales de una región. La cantidad de horas de Sol y la temperatura son elementos muy importantes a la hora de comprender el estilo de vida de una zona geográfica. En el caso de Andalucía, o bien, el sur de Europa, es común que sus habitantes pasen largas horas en las calles socializándose e interactuando con los demás. Mientras, por el contrario, en el norte de Europa, el frío extremo y las escasas horas de luz solar obligan a las personas a estar más tiempo en casa, lo que influye en su forma de ser, tendiendo a ser más introvertidos que los del sur de Europa.

- La historia: en el seno de Europa podemos encontrar ciertas similitudes como son el derecho romano, el latín y el pensamiento racional griego como elementos comunes. Por el contrario, estos distan mucho del derecho y la lengua árabe, o bien, del pensamiento de Confucio y Lao-Tse como principales referentes intelectuales en Asia.

Estos pequeños ejemplos pretenden arrojar luz a la idea de que la multiculturalidad es un rasgo intrínseco en la existencia humana. De hecho, consideramos que es necesario ir más allá en ese paradigma de multiculturalidad y atenderlo desde una perspectiva individual, donde cada persona es única en gustos, intereses, preocupaciones, miedos y deseos.

Bien es cierto que a nivel macro o supranacional, es complejo y casi imposible pensar e implementar política desde una perspectiva que atienda la individualidad de cada uno en su totalidad. Sin embargo, en la escuela y en el día a día de nuestra sociedad sí es posible atender a cada persona de una forma individualizada para que ésta se pueda desarrollar totalmente en base a sus deseos y demandas.

# 3. La colonización cultural y el impacto de los medios de comunicación

## *3.1. Aclaración conceptual del concepto colonización*

El Mundo se transformó en 1492 de la mano de Cristóbal Colón y su famoso "descubrimiento de América". Desde su "descubrimiento", América Latina ha sufrido innumerables cambios y vejaciones por parte de la cultura europea, especialmente al principio de la llegada de éstos al continente americano.

En primer lugar, es preciso detenerse a cuestionar y reflexionar acerca del término "descubrimiento de América". Este concepto es claramente eurocéntrico, ya que América siempre estuvo allí incluso antes de que Colón hubiese llegado en 1492. Por lo que quizás, uno de los nombres más apropiados para referirnos a este fenómeno es el de "el desembarco europeo en América Latina". De este modo y en contraposición al primer término empleado en este trabajo, otorgamos a ese hito histórico la importancia correspondiente desde una perspectiva objetiva y racional.

En segundo término, el concepto de colonización es definido como un "silenciamiento de las Américas" (Coronil, F., 2000, p. 88). A través de una imposición intelectual, cultural y religiosa, como fue la evangelización, los diferentes Estados europeos consolidaron su moral y su cultura en el territorio americano, subyugando y exterminando en muchas ocasiones, la cultura indígena allí presente, como la maya o la azteca.

## *3.2. El impacto en los medios de comunicación*

En este epígrafe del trabajo vamos a presentar diferentes noticias donde se trata de forma directa el tema de la multiculturalidad en los medios de comunicación, tratando de esclarecer la posición de los medios de comunicación sobre esta temática.

La primera noticia que vamos a presentar se titula "Eurocentrismo olímpico" (Clarín, 2016). En esta noticia, el periodista en un tono bastante amargo incluso necrófilo, critica duramente como las grandes multinacionales y el capitalismo han contaminado los grandes eventos deportivos como los mundiales y los Juegos Olímpicos. En este caso, señala directamente a los medios de comunicación españoles por cuestionar la viabilidad de los Juegos Olímpicos en Río de Janeiro, al que el titular de forma intencionada califica como un lugar "del tercer mundo". Bien es cierto que, pese a que esta noticia está escrita de una forma lúgubre, el contenido y la crítica al capitalismo eurocéntrico es clara y precisa, al cuestionar por qué todas las empresas patrocinadoras son de Europa o Norte América.

En el año 2007, con motivo de la condena a muerte de Saddam Hussein en Irak, el ABC escribió una noticia en la que criticaba la implantación de la democracia en Irak y también la actitud de los estados europeos frente a la pena de muerte para Saddam, pese a tener el 90% del apoyo popular. Sin lugar a dudas esta noticia está llena de matices y cuestiones difícilmente abordables en un trabajo de esta magnitud, puesto que el autor promueve la violación de los Derechos Humanos, especialmente el derecho a la vida al justificar la pena

de muerte por tener apoyo social esta medida. Sin embargo, sí es interesante la idea de cómo Europa trata de imponer la democracia en Estados de forma autoritaria.

Otro de los titulares más destacados ha sido producto de las declaraciones de José María Aznar, quien con total rotundidad afirmó que "con la multiculturalidad la nación se rompe" (Canal Sur, 2017). Estas declaraciones sorprenden por su escasa diplomacia política, pero es interesante abordar estas declaraciones desde la situación socio-política que sufre España con el auge del independentismo catalán, quien exalta su diversidad cultural con movimientos como la Renaixença. El ex presidente de Gobierno emplea el término "nación" en vez del de "Estado" de manera intencionada, con el fin de llamar al sentimiento patriótico y exaltar los valores hegemónicos de un Estado centralizado.

La noticia publicada en "El País" bajo el título "Multiculturalismo sí, pero hasta aquí", nos habla acerca de cómo el matrimonio está social y culturalmente visto de formas muy diversas en el globo. Mientras que en África pueden casarse con "ocho o nueve años" (El País, 2009), aquí en España son comportamientos inapropiados para la infancia. En el artículo de forma intencionada, se muestran casos extremos donde la multiculturalidad entra en conflicto con la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y de los Derechos Humanos (1948), con cuestiones como el matrimonio infantil y la ablación, con el fin de posicionar al lector en clara posición frente a la diversidad cultural.

Para terminar, también podemos encontrar noticias que reivindican la importancia de la multiculturalidad en Formentera (Diario de Ibiza, 2017), en Córdoba (ONCE, 2017) y en todos los sectores sociales y del día a día (La Prensa, 2017), siendo estas noticias verdaderos ejemplos de progreso y respeto, porque tal y como afirma Karen Rapaccioli "la multiculturalidad no tiene fronteras, no caduca sino veamos la riqueza multicultural que existe en la etimología de los apellidos que se encuentran en determinadas naciones, está ahí y volverá a renacer cada vez más y más" (La Prensa, 2017).

### *3.3. Ejemplos prácticos de la globalización en nuestra vida cotidiana*

La globalización ha cambiado completamente el estilo de vida de todo el Mundo, tal y como trataremos de mostrar con diferentes ejemplos sencillos y cotidianos, que nos hacen pensar cómo la cultura hegemónica se impone a las minorías culturales y étnicas.

En el escenario gastronómico, podemos apreciar cómo existen grandes tendencias de consumo como por ejemplo el salmón y el atún. Ambos productos, o mejor denominados, animales, están cerca de declararse en peligro de extinción (Ecología Verde, 2017; La Voz de Asturias, 2017), como consecuencia de la pesca masiva de estos productos por la excesiva demanda de los consumidores. El auge y la expansión del sushi en la última década han traído consigo un incremento de la demanda de estos productos en todo el planeta. En este campo, otro ejemplo que refleja fielmente qué consecuencias está trayendo consigo la globalización es la normalización del "*brunch*", un desayuno fuerte a media mañana de tradición anglosajona que ya no nos sorprende escuchar en nuestro vocabulario.

La globalización también se puede apreciar en gustos musicales comerciales que relegan a un segundo plano a las canciones populares, al igual que sucede con la moda y la vestimenta tradicional de las diferentes regiones.

Otro aspecto importante, es que los idiomas hegemónicos oprimen y dominan a los dialectos y lenguas minoritarias, como está sucediendo en América Latina y en África, donde el español y el francés son un instrumento para homogeneizar la cultura, y para ello el idioma es un elemento clave.

## 4. Propuestas de intervención

Una vez realizado el análisis de la influencia y las consecuencias que ha tenido y tiene la colonización y la globalización en nuestra sociedad es fundamental llevar a cabo una serie de propuestas de intervención de manera sistémica, global y holística.

Para ello, la primera medida que hemos de tomar es otorgarle un papel protagonista a la educación formal y no formal en este cambio ideológico-político. Una metodología activa y crítica, desde una pedagogía del oprimido nos permite desarrollar una actitud crítica y reflexiva en el alumnado.

Desde el área de Educación Física podemos llevar a cabo un sinfín de actividades que promuevan la defensa de la cultura propia y la valoración y el respeto de la multiculturalidad. Una excelente forma de hacerlo es a través de los juegos y bailes populares y tradicionales. En el caso de España sería ideal trabajar juegos de las diferentes comunidades como por ejemplo "el chito" (Comunidad de Madrid), "el palo canario" (Islas Canarias), "el sogatira" (Andalucía) o "los bolos murcianos" (Murcia). También es preciso conocer juegos de diferentes zonas del globo, donde el alumnado de origen inmigrante tendrá un papel protagonista a través de sus experiencias o relatos familiares, con juegos como el "juego precolombino de la pelota" o el "palín mapuche" (Garoz, I. y Linaza J. L., 2006).

Por otro lado, desde un enfoque competencial se puede desarrollar la multiculturalidad con suma facilidad y variedad de posibilidades. Aquí ofreceremos algunas ideas para cada competencia clave:

- Competencia de comunicación lingüística: a través de diálogos, debates y la lectura de textos sobre diferentes culturas es posible conocer y valora las diferentes culturas, eliminando de este modo prejuicios y estereotipos como consecuencia del desconocimiento de las mismas
- Competencia matemática y básica en ciencia y tecnología: mediante la presentación y la búsqueda de inventos científicos de las diferentes partes del planeta se puede desmitificar la creencia de que Europa es la única productora de conocimiento. Se pueden trabajar los precedentes de la imprenta en Asia o los sistemas de riego en el antiguo Egipto.
- Competencia digital: gracias a los soportes digitales podemos buscar información de primera mano sobre lo que el profesor demande, así como crear proyectos virtuales de difusión de la cultura trabajada, ya sea la quechua o la castellana.
- Competencia de aprender a aprender: la exploración y la búsqueda de información de forma autónoma presentada en la competencia digital favorece directamente a esta competencia.

- Competencia social y cívica: sin duda esta competencia es la más favorable para trabajar la multiculturalidad. Desde esta competencia podemos trabajar los derechos humanos, la desigualdad social y los derechos de la infancia.
- Competencia de iniciativa y espíritu emprendedor: a través de diferentes retos propuestos por el profesor como pequeños proyectos de investigación, el alumnado tendrá que trabajar de forma autónoma para dar respuesta a los interrogantes planteados por el docente. También, a través del soporte informático para dar difusión a la cultura mencionada con anterioridad, desempeñará un papel activo y reflexivo que favorecerá esta competencia.
- Competencia de índole artística o expresiva: el trabajo de bailes tradicionales y de todo el mundo en el aula de música y de educación física permiten conocer y valorar las diferentes culturas.

# 5. Conclusiones

En este trabajo hemos presentado las consecuencias de la colonización y cómo la globalización ha influido de forma significativa en todos los sectores sociales, consolidando los valores hegemónicos europeos en todos los Estados.

De tal modo, la educación cobra un papel protagonista para acabar con este estado de opresión cultural que padecen las culturas indígenas y minoritarias. Para ello, es preciso que desde un enfoque competencial se presentes ejemplos sencillos y cotidianos que el alumnado pueda comprender y visualizar con facilidad, con el fin de que identifiquen el problema y lleven a cabo acciones educativas y sociales promovidas por los centros educativos que favorezcan la multiculturalidad y, por ende, a la Humanidad.

# 6. Referencias

ABC (2007). *Sadam y el eurocentrismo*. Obtenido el 25 de septiembre de 2017 desde http://www.abc.es/hemeroteca/historico-02-01-2007/abc/Opinion/sadam-y-el-eurocentrismo_153708513255.html

Canal Sur (2017). José María Aznar avisa: "con la multiculturalidad la nación se rompe". Obtenido el 25 de septiembre de 2017 desde http://www.canalsur.es/noticias/jose-maria-aznar-avisa-con-la-multiculturalidad-la-nacion-se-rompe/1174275.html

Coronil, F. (2000). *Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo* (pp. 87-111). Clacso.

Diario de Ibiza (2017). *Formentera es multicultural*. Obtenido el 25 de septiembre de 2017 desde http://www.diariodeibiza.es/cultura/2017/03/31/formentera-multicultural/906273.html

Ecología Verde (2017). *El atún rojo, en peligro de extinción*. Obtenido el 25 de septiembre de 2017 desde https://www.ecologiaverde.com/el-atun-rojo-en-peligro-de-extincion/

El Clarín (2016). *Eurocentrismo olímpico*. Obtenido el 25 de septiembre de 2017 desde http://www.elclarin.cl/web/opinion/politica/19820-eurocentrismo-olimpico.html

El País (2009). *Multiculturalismo sí, pero hasta aquí*. Obtenido el 25 de septiembre de 2017 desde https://elpais.com/diario/2009/05/29/sociedad/1243548001_850215.html

Garoz, I., y Linaza, J. L. (2006). Juego, cultura y desarrollo en la infancia: el caso del palín mapuche y el hockey. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(2).

González, N. F. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.

La Prensa (2017). *Coexistencia en la multiculturalidad*. Obtenido el 25 de septiembre de 2017 desde http://www.laprensa.com.ni/2017/03/17/columna-del-dia/2199914-coexistencia-en-la-multiculturalidad

La Voz de Asturias (2017). *El salmón está al límite de declararse en peligro de extinción*. Obtenido el 25 de septiembre de 2017 desde https://www.lavozdeasturias.es/noticia/asturias/2017/04/20/salmon-limite-declararse-peligro-extincion/000314927019243952488 73.htm

Marín, J. (2002). Globalización, educación y diversidad cultural. *Perspectiva*, 20(2), 377-403.

ONCE (2017). *La ONCE reinvindica el legado multicultural de Córdoba*. Obtenido el 25 de septiembre de 2017 desde http://www.once.es/new/sala-de-prensa/notas-de-prensa/la-once-reivindica-el-legado-multicultural-de

Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 14 de mayo de 2016 desde http://www.un.org/es/documents/udhr/

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En VV.AA. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. S/D.

# La importancia de la cultura escolar: hacia una simbiosis de la escuela y la comunidad educativa a partir de la teoría de los comunes

Adrián Neubauer Esteban[1]
*Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, Calle Canal del Panamá, 5º B, 1ºA, 28027, Madrid, España.*

**Resumen**

La escuela actual se encuentra ante una grave crisis de identidad, al igual que la comunidad educativa. Esta crisis deriva de la globalización y la presión que ejercen los organismos supranacionales para homogeneizar, decidir e implantar las políticas educativas, y por lo tanto, nuestro devenir como sociedad. Las familias y la comunidad educativa cada vez están más alejadas de las grandes políticas de referencia, lo que dificulta enormemente su inclusión y participación en la escuela. De tal modo, es vital diseñar y desarrollar nuevas vías de comunicación y participación entre la escuela y la comunidad educativa, teniendo como referencia la teoría de los espacios comunes. Esta teoría favorecerá el encuentro y el intercambio de opiniones entre los diferentes agentes educativos, con el fin de crear una cultura escolar común, cimentada sobre los valores de pertinencia, compromiso y participación activa. En definitiva, si queremos que la escuela sea el motor de un cambio social en aras de la justicia social, hemos de cooperar todos los agentes educativos y para la ello, la escuela debe ser la impulsora de estas nuevas redes de comunicación y el enlace entre el currículo y las demandas de la comunidad educativa.

*Palabras clave:Cultura escolar; Comunidad Educativa; Sociedad; Escuela.*

**Abstract**

Actually, the school suffer a big crisis of identity, as the educative community. This crisis, is produced by globalization and the pressure which supranational organism realized to homogenize, decide and develop educative policies, and therefore, in our future as society. Families and educative community are gradually farer of big policies of reference, which complicate so much their inclusion and participation in the school. In this way, it is so important to design and develop new ways of communication and participation between school and educative community, using as reference the theory of the common

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: adrian.neubauer@outlook.com

spaces. This theory, will favour the meeting and the exchange of opinions between the different educative agents, with the objective of creating a scholar culture in common, built over the values of pertinence, compromise and active participation. Definitely, if we want that school will be an element of social change that contribute to the social justice, we should cooperate together all educative agents, and for that, school should be the engine of this new communication networks between the curriculum and the educative community.

*Keywords:* Scholar culture; Educative community; Society; School.

# 1. Introducción

La sociedad española se transformó completamente a raíz del movimiento del 15 de marzo en 2011. Desde la irrupción de este movimiento reivindicativo político y social, la sociedad española ansía una mayor participación ciudadana en todos los estratos de la sociedad y por ende, una mayor representación en ellos.

De tal modo, la escuela no puede quedar al margen de esta demanda social, puesto que la escuela y la sociedad son conceptos íntimamente relacionados y dependientes el uno del otro. Las familias demandan una mayor participación en las escuelas, abogando por un modelo de escuela abierta y participativa. Para ello, el equipo directivo de los centros escolares y los docentes, juegan un papel protagonista, ya que sin ellos, las medidas propuestas por las familias serían estériles y en muchos casos, irrealizables por la negativa de ellos de ofrecerles oportunidad de ser parte activa del centro.

Por parte de los docentes existe cierto escepticismo a abrir las puertas de su clase a las familias para que observen su praxis diaria, ya que en muchas ocasiones, el docente puede sentir miedo o incluso sentirse juzgado por parte de las familias de forma negativa. Por el contrario, el prestigio de la profesión docente, pese a que la percepción interna sea negativa, es bastante alta socialmente, con una valoración de 74,70 sobre 100 en el caso de los maestros de educación primaria, un 74,64 en educación infantil, 73,67 en educación secundaria y un 75,16 para los profesores universitarios (Zamora Fortuny, B. y Cabrera Rodríguez, L., 2015).

Asimismo, es importante diseñar e implementar nuevas vías de comunicación y participación activa y significativa entre la comunidad educativa y los centros educativos. Estas nuevas líneas de participación permitirán que la cultura escolar se impregne de los deseos y demandas de la comunidad educativa.

# 2. La cultura escolar

"La cultura es estática por definición". Esta frase la escuché en mis primeros años de estudios en la universidad, me marcó y me produjo un conflicto cognitivo-emocional que todavía hoy dudo haber podido superar. La cultura podríamos entenderla según la RAE en dos vertientes complementarias:

- "Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.

- Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social."

Siguiendo estas definiciones complementarias, entendemos que la cultura es un constructo social, por lo tanto, la cultura es un castillo construido sobre unos pilares artificiales. ¿Por qué aceptar esa cultura y someternos a ella? Si entendemos la cultura como un constructo, como una invención, un artificio humano, podemos concluir que transformar esa cultura es tarea del ser humano, y por ende, de nosotros mismos como punto de partida.

Llevado a un terreno pedagógico, la cultura de un centro se forja a partir de las relaciones personales, las creencias y los valores de los agentes que conviven día a día en el centro (profesores, directores, staff, alumnos…) y por supuesto la sociedad (familias, ciudadanos, corrientes político-ideológicas…).

La escuela como motor del cambio, como herramienta emancipadora, ha de ser el lugar del cambio real, y para ello, hemos de cambiar en primer lugar la cultura escolar. Es necesario revisar la figura docente en España, porque esta profesión ha perdido mucho prestigio y respaldo social en las últimas dos décadas.

El docente en nuestro país se siente presionado, maniatado y examinado con lupa a cada movimiento que da, entre otras cosas debido a la corriente de la *accountability* (Johnson, E.S., 2008) ¸ que impregna todas las estructuras del sistema educativo, especialmente con un permeado desde arriba hacia abajo.

De tal modo, es importante reflexionar acerca de la necesidad de brindar de nuevo a la escuela, a la pedagogía y más importante aún, a las personas, de la confianza y el poder para poder emprenderse en un camino hacia la emancipación (Carrillo, A.T., 2012), sabiendo que será un viaje largo pero que el primer paso para llegar hacia la meta depende de nosotros mismos.

Por otro lado, cabe destacar la necesidad de favorecer y desarrollar la auto-reflexión y la reflexión compartida por parte de los docentes, con el fin de examinar su conciencia y cómo ésta influye directa o indirectamente (inconscientemente), en su práctica docente. El auto-conocimiento, a partir de la conciencia docente, la conciencia del yo, la conciencia como grupo y la conciencia como institución, podrían ser un primer paso sólido sobre el que caminar hacia esa ansiada y soñada emancipación.

Asimismo, es posible discernir entre diferentes escuelas según su cultura, pudiendo diferenciar entre escuelas inmovilistas y flexibles. Aquellas escuelas inmovilistas o estáticas, son aquellas que por presiones externas o falta de motivación interna deciden no tomar medidas innovadoras ni reformadoras. Por el contrario, las flexibles están abiertas al cambio y a las influencias y demandas externas.

Otra forma de catalogar las escuelas es desde dos dimensiones: eficacia-ineficiencia y mejora-empeoramiento (Pessoa, F., 2015).

- Escuelas que avanzan: son eficaces en valor añadido y se caracterizan por realizar un trabajo activo y contextualizado. Todos sus agentes demuestran un gran compromiso y los objetivos del centro son claros y compartidos por todos los agentes.

- Escuelas que cambian: estas escuelas se catalogan como eficaces por parte de los docentes, la comunidad educativa e inspectores. Tienen un nivel socio-económico alto, lo que facilita la obtención de unos buenos resultados académicos.
- Escuelas que pasean: son aquellas que, aunque mejoran, lo hacen a un ritmo inadecuado. Es importante que estas escuelas reciban un estímulo o un impulso ya sea interno o externo que pueda ayudarlas. En este caso, por ejemplo, la llegada de nuevos profesores interinos podría ser un revulsivo.
- Escuelas que luchan: son instituciones ineficaces, pero son conscientes de ello. Pese a su situación, tienen energía y compromiso para mejorar y revertir la situación.
- Escuelas que se hunden: son escuelas fallidas, que, además, suelen perder líneas por curso de forma progresiva, poniendo en serio riesgo la continuidad del centro. Se sitúan en contextos con un bajo estatus socioeconómico.

## 3. La participación de las familias en la escuela

La participación de las familias en las actividades formativas del alumnado es muy importante por una triple vertiente:

- Dotar de mayor confianza y valor a la labor del centro educativo y del profesorado.
- El desarrollo de actitudes proactivas y positivas del alumnado en el centro educativo.
- Establecer relaciones significativas con la Comunidad Educativa.

En primer lugar, el apoyo y el respaldo de las familias al centro son factores que permiten al centro y al profesorado de disfrutar de mayor autonomía en su labor directiva y docente, ya que la seguridad que les proporciona el apoyo familiar desemboca en un mejor auto-concepto personal y a nivel de centro. Como muy bien señala Cristina Carriego (2006) en su artículo *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*, existe una crisis en la relación entre escuela y familia, debido al "el escaso valor que parecen asignar los padres a su tarea, por la propia valoración de los esfuerzos que comprometen los docentes en el trabajo de legitimación cotidiana, y por la intensificación de las exigencias de la institución que intenta responder a demandas diversas".

Para ello, la autora propone cuatro principios para que la escuela afronte los retos de la sociedad actual, incluida la escasa participación de las familias en el centro educativo:

- Apertura al diálogo y a la búsqueda de consensos: rediseñar las relaciones entre la familia y la escuela.
- Liderazgo pedagógico: la propuesta curricular ha de estar destinada a atender las demandas específicas del contexto que rodean al centro.
- Conciencia de las propias posibilidades y de los propios límites: por parte del centro y de las familias, favoreciendo la cooperación activa para paliar los puntos débiles de cada agente.
- Vocación para la autoevaluación y compromiso con la mejora: especialmente por parte del centro educativo y del docente.

Existen numerosos estudios que demuestran que defienden que una mala comunicación entre padres e hijos (Dekovic, Wissink, y Mejier, 2004; Estévez, Musitu, y Herrero, 2005a; Morales y Costa, 2001; Stevens, De Bourdeaudhui, y Van Oost, 2002; Villar, Luengo, Gómez, y Romero, 2003; en Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007) y el rechazo y la carencia de apoyo parental (Barrera y Li, 1996; Demaray y Malecki, 2002; Lila y Gracia, 2005; Sheeber, Hops, Alpert, Davis, y Andrews, 1997; en Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007), inciden negativamente en el comportamiento del alumnado en el centro educativo, especialmente en la etapa secundaria.

En el caso de México, González, Corral, Frías y Miranda (1998), asociaron el afecto de los padres, el tiempo de dedicación a sus hijos y el interés por conocer a sus maestros, con la alta autoestima del hijo, la cual, a su vez, estimula el esfuerzo escolar. Martínez (2004), sugiere que el factor más influyente en el desempeño escolar son las prácticas familiares, incluso por encima de los aspectos demográficos, económicos y comunitarios que rodean al estudiante." (En Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A., 2009).

En el caso de la "Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004), aboga por la articulación familia y fundamenta esta necesidad en tres razones: el reconocimiento de que los padres son los primeros educadores de sus hijos e hijas; el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños; y la familia como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia." (En Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A., 2009).

## 4. Propuestas de intervención: una escuela abierta a partir de la teoría de los espacios comunes

Una vez realizada la revisión bibliográfica vamos a desarrollar diferentes propuestas a través de diversos canales. En primer lugar, es importante fortalecer las vías de comunicación de los centros con las familias y viceversa. De tal modo, las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel clave. Por ello, un blog interactivo donde las familias puedan participar y expresar sus preocupaciones es una excelente forma de comunicación familia-escuela. No podemos olvidar la página institucional del centro educativo, que en muchas ocasiones es utilizada como un mero instrumento informativo sin dar oportunidad a que la comunidad educativa participe activamente.

Sin embargo, en innumerables ocasiones es más útil poder hablar en persona, ya que los elementos no verbales del lenguaje se difuminan o malinterpretan en las redes sociales o en los mensajes escritos. Por ello, el centro debe impulsar acciones que favorezcan la presencia de las familias en el centro de forma asidua y activa. A continuación, propondremos algunas de ellas:

- Voluntariado: al igual que sucede en muchos países como en el Reino Unido, las familias o miembros de la comunidad educativa pueden acudir al centro de

forma habitual con el fin de ayudar al alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente en la lectoescritura y en la competencia matemática. Estas personas prestan un apoyo individualizado a alumnos del centro de forma desinteresada y si ánimo de lucro, lo que aporta al centro fuertes vínculos con la comunidad.

- Talleres de padres: son una práctica extendida en la etapa de Educación Infantil, que tienen por objeto ayudar a las familias a resolver sus dudas y preocupaciones respecto a sus hijos (Diamondstone, J. M., 1998). Los principales temas que se pueden tratar en estos talleres son la educación sexual, educación emocional, seguridad y protección de menores en la red o técnicas de estudio.
- Actividades del AMPA: en muchos centros el AMPA tiene una actividad muy intensa y comprometida. Esto se refleja en las medidas de participación y de revitalización que proponen al centro, así como el apoyo económico, humano y emocional que aportan al centro. Una excelente medida puede ser proponer una noche de lectura en el colegio, donde familias e hijos duerman en el centro, compartiendo una noche de lectura juntos.
- Fortalecer vínculos con la comunidad: el centro debe aprovechar todos los recursos que le ofrece la comunidad educativa, desde las instalaciones deportivas municipales, bibliotecas hasta los centros de día para personas de avanzada edad. Una posible medida intergeneracional sería que el alumnado enseñase informática elemental a las personas de avanzada edad un día a la semana en horario lectivo. Otra posible propuesta puede ser acudir al mercado del barrio, con el fin de promover el consumo de productos locales y en pequeñas y medianas empresas, a la vez, que conocen mejor el barrio y a las personas que les rodean cada día.
- Investigación acción: siguiendo estas etapas se puede desarrollar cualquier plan de investigación-acción, adaptándolas siempre al contexto específico de cada caso: "En primer lugar, la delimitación de unos objetivos a trabajar que responden a la detección de determinados síntomas (por ejemplo, déficits de infraestructuras, problemas de exclusión social, etc.).

- A esta etapa de concreción le siguen otras de "apertura" a todos los puntos de vista existentes en torno a la problemática y objetivos definidos: se trata de elaborar un diagnóstico y recoger posibles propuestas que salgan de la propia praxis participativa y que puedan servir de base para su debate y negociación entre todos los sectores sociales implicados.
- Esta negociación es la que da lugar a una última etapa, de "cierre", en la que las propuestas de concretan en líneas de actuación y en la que los sectores implicados asumen un papel protagonista en el desarrollo del proceso.
- La puesta en marcha de estas actuaciones abre un nuevo ciclo en el que se detectarán nuevos síntomas y problemáticas, y en el que cabrá definir nuevos objetivos a abordar" (Martí, J., 2000).

## 5. Conclusiones

Como hemos podido observar en este trabajo, la cultura escolar es un elemento dinámico y sistémico. La cultura escolar se ve afecta directa o indirectamente por la comunidad educativa, al igual, que la comunidad educativa se ve afectada por la cultura escolar si ésta es de acción e innovadora.

Por este motivo, es fundamental abrir los centros educativos a la comunidad de un modo real y significativo, permitiendo a las familias y a la comunidad crear sentimiento de pertinencia entre ambos. Las medidas propuestas en este trabajo son tan sólo algunos ejemplos de que una participación activa es posible por parte de la comunidad educativa, siempre y cuando los centros educativos estén comprometidos con la causa.

## 6. Referencias

Carriego, Cristina Beatriz. (2006). *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

Carrillo, A. T. (2012). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y saberes*, (30), 19-32.

Diamondstone, J. M. (1998). *Talleres para padres y maestros: diseño, conducción y evaluación*. México.

Estévez, L. E., Murgui, P. S., Moreno, R. D., y Musitu, O. G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 1, 108-13.

González, D., Corral, V., Frías, M., y Miranda, J. (1998). Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *3*(1), 157-167.

Johnson, E. S. (2008). Ecological systems and complexity theory: Toward an alternative model of accountability in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, *5*(1).

Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*, *1*, 73-117.

Martin, P. M. J., Sánchez, E. P. A., y Valdés, C. A. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*, 1, 1-17

Pessoa, F. (2015). La mejora suele tener avances y retrocesos. *Decálogo para la mejora escolar*. *Capítulo VII*. Buenos Aires: Granica.

Zamora Fortuny, B., y Cabrera Rodríguez, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *8*(1), 86-107.

# La alianza interuniversitaria para la construcción de una nueva ciudadanía ambiental: El reto de la formación y la educación ambiental en el Caribe Colombiano

Edilbert Torregroza Fuentes[a], Rafael Colpas Castillo[b],
Jorge Llamas Chávez[a], Ana Pombo Gallardo[c]

[a] *Grupo de Investigación CTS- Universidad de Cartagena, Claustro de San Agustín- 3er Piso. Cartagena de Indias, Colombia*

[b] *Grupo Educativo de Ciencia Investigación y Tecnología "GECIT" Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia*

[c] *Grupo de Investigación Educación, Universidad y Sociedad. Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia*

**Resumen**

La Universidad de Cartagena y la Universidad del Atlántico ubicadas en Cartagena de Indias y Barranquilla respectivamente, asumen el reto de promover la construcción de una nueva ciudadanía ambiental en la región Caribe Colombiana, para lo cual deciden construir una agenda de trabajo conjunta que posibilite el surgimiento de la Alianza Interuniversitaria para la formación y la educación ambiental y a partir de esa sinergia aportar al mejoramiento de la calidad de la formación ambiental y de la educación ambiental en Colombia. Las dos universidades plantean una mesa de trabajo para la articulación interinstitucional y el posicionamiento de la Política Nacional de Educación Ambiental. La Alianza interuniversitaria emerge en el escenario del postconflicto y la paz, asumiéndose la educación como un eje que consolida esas dinámicas. El esfuerzo de las dos universidades se orienta hacia tres (3) aspectos claves de la Colombia de hoy: la sostenibilidad ambiental, la transformación cultural y la convivencia pacífica; aspectos que pasan por el reconocimiento de la ciudadanía en la resignificación del territorio como una construcción social; y asume la educación como un proceso donde el convivir constituye un anhelo que va de la mano con la justicia social y la justicia ambiental.

*Palabras clave:* Alianza; ciudadanía ambiental; educación ambiental.

**Abstract**

The University of Cartagena and University of the Atlantico located in Cartagena de Indias and Barranquilla respectively, have the challenge of promoting the construction of a new environmental citizenship in the Colombian Caribbean region, for which they decide to build a joint work agenda that allows the emergence of the Interuniversity Alliance for training and environmental education and from this synergy contribute to the improvement of the quality of environmental education and environmental education in Colombia. The two universities present a working table for the inter-institutional articulation and the positioning of the National Environmental Education Policy. The inter-university Alliance emerges on the scene of postconflict and peace, assuming education as an axis that consolidates these dynamics. The effort of the two universities is oriented towards three (3) key aspects of Colombia today: environmental sustainability, cultural transformation and peaceful coexistence; aspects that pass through the recognition of the citizenship in the resignification of the territory like a social construction; and assumes education as a process where coexisting is a longing along with social justice and environmental justice.

*Keywords:* Alliance; environmental citizenship; environmental education.

# 1. Introducción

El concepto de ciudadanía ambiental ha sido abordado ya en décadas pasadas en donde se asocia al ciudadano que acepta la responsabilidad de cuidar el ambiente y se compromete para actuar en tal sentido (Mrazek, 1996). Pero un acercamiento más cercano a los países latinoamericanos nos lo presenta el denominado Programa de Comunicación y Educación para una Ciudadanía Global Ambiental para América Latina y el Caribe en el sentido de buscar mejorar la capacidad de las redes participantes para "difundir información y desarrollar actividades educativas, convertirse en intermediarios claves para llegar a los miembros de la sociedad en el proceso de sensibilización y motivación que les permitan responder apropiadamente a los compromisos nacionales con los acuerdos internacionales ambientales" (PNUMA-GEF, 2005). Por lo que el concepto de ciudadanía ambiental, aunque diverso, resulta de gran valía ya que se asocia a valores para la convivencia y el aprender a vivir juntos considerando un insumo de gran importancia: la participación.

En ese sentido y en el propósito de instalar y fortalecer los procesos de educación ambiental y participación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MADS) de Colombia han venido impulsando el Programa Nacional de Educación Ambiental y Participación, uno de cuyos ejes lo constituye la articulación intersectorial y las alianzas intra e interinstitucionales. En ese marco propositivo la Universidad de Cartagena y la Universidad del Atlántico, como universidades públicas del Caribe Colombiano, fueron convocadas e invitadas conjuntamente con otras universitarias del país a ser parte de ese esfuerzo tendiente al mejoramiento de la calidad de la formación ambiental y la educación ambiental que impulsan el MEN y el MADS en una Alianza denominada "Formación de ciudadanía responsable: un país más educado y una cultura ambiental sostenible para Colombia" (Acuerdo 407 de 2015).

La Universidad de Cartagena, ubicada en Cartagena de Indias y la Universidad del Atlántico ubicada en la ciudad de Barranquilla ambas a orillas del mar Caribe y de naturaleza pública, asumen el reto de promover la construcción de una nueva ciudadanía ambiental en la región Caribe Colombiana para lo cual deciden construir una agenda de trabajo conjunto que posibilite el surgimiento de la Alianza Interuniversitaria para la formación y la educación ambiental y a partir de esa sinergia proyectar su liderazgo mediante acciones orientadas a la elaboración de una propuesta técnica para el mejoramiento de la calidad de la formación ambiental y de la educación ambiental en Colombia.

Las dos universidades se plantearon estructurar una mesa de trabajo que haga posible tal propuesta buscando igualmente la repotenciación de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), instancias de articulación de la educación ambiental en el Departamento del Atlántico y en el Departamento de Bolívar, así como el apoyo a los Proyectos Ambientales Escolares significativos (PRAE) y los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA).

## 2. Breve semblanza de las universidades que promueven la alianza

Describir las instituciones que promueven una alianza posibilita tener un acercamiento alrededor del contexto que caracteriza el área de influencia donde desarrolla su accionar la alianza; en ese sentido a manera de esbozo podemos señalar que la Universidad del Atlántico es una institución pública de educación superior en Colombia fundada en el año de 1946. Su campus se encuentra en un territorio autónomo adscrito a la Gobernación del Atlántico, entre la ciudad de Barraquilla y el municipio de Puerto Colombia en el Departamento del Atlántico. La Universidad del Atlántico cuenta actualmente con alrededor de 24.000 estudiantes, su creación está unida al pensamiento de valorar la importancia que tiene la educación en la transformación positiva de los pueblos y de las sociedades.

La Universidad de Cartagena, es una universidad pública colombiana localizada en Cartagena de Indias al norte de la República de Colombia, siendo fundada en 1827 por Simón Bolívar. Es reconocida por ser la más antigua del Caribe colombiano, estando su creación unida al surgimiento de la república y cuenta actualmente con alrededor de 18.000 estudiantes. Su compromiso institucional con la calidad le posibilitó el reconocimiento de sus procesos por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde el año 2014 mediante resolución 2583 del 26 de febrero de 2014. La Universidad de Cartagena hace parte del Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental del Departamento de Bolívar dentro del mismo realiza aportes académicos y brinda apoyo con sus instalaciones para acciones del núcleo orientador del mismo.

### *La articulación interinstitucional en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia*

La promoción de una alianza entre universidades del Caribe Colombiano alrededor de la temática de la formación y la educación ambiental, solo es comprensible si se tiene

presente que la articulación interinstitucional constituye uno de los ejes para la apropiación y la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental en el país. Esto lleva a tener claro las estrategias fundamentales de la Política:

- Coordinación intersectorial e interinstitucional.
- Inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal.
- Inclusión de la dimensión ambiental en la educación no formal.
- Formación de educadores ambientales.
- Diseño, implementación, apoyo y promoción de estrategias y acciones de comunicación y divulgación.
- La Educación Ambiental en el SINA.
- Promoción del servicio militar ambiental.
- Promoción de la etnoeducación en la Educación Ambiental, impulso a proyectos ambientales con perspectiva de género y participación ciudadana.

Vemos entonces, que la coordinación intersectorial e interinstitucional constituye una de las estrategias que plantea la Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia, la cual se expresa en los llamados CIDEA: Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental. Mientras que la inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal se ha promovido a través de los llamados Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), al tiempo que la inclusión de la dimensión ambiental en la educación no formal se ha dado a través de los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA).

## *¿Por qué una Alianza Interuniversitaria para la construcción de una nueva ciudadanía ambiental en el Caribe Colombiano?*

La articulación interinstitucional constituye una de las apuestas del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible expresado en su Programa Nacional de Educación Ambiental y Participación, aspectos todos que están en consonancia con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) cuyo lema "Todos por un nuevo país" (DNP, 2015) propende por fortalecer las acciones del Sistema Nacional Ambiental (SINA) donde la educación juegan un papel muy potente en especial desde las universidades llamadas a fortalecer la investigación, la generación de información y conocimiento ambiental.

Uno de los aspectos que han justificado la estructuración de la Alianza Interuniversitaria para la construcción de una nueva ciudadanía ambiental a partir de la formación y la educación ambiental en el Caribe Colombiano es superar algunos de los nudos críticos en la instalación del Programa Nacional de Educación Ambienta, que tradicionalmente ha centrado sus acciones educativo – ambientales de manera parcelada y aislada, generando duplicación de esfuerzos, perdida de saberes que han derivado de las lecciones aprendidas de las experiencias institucionales. Se requiere, por tanto, promover cada vez y de manera más consistente el trabajo en red para fortalecer la obtención de resultados significativos a partir de las potencialidades que cada institución posee.

Otro nudo a superar es trascender los aspectos puramente ecológicos, que caracterizaron en el pasado el desarrollo del Programa Nacional de Educación Ambiental dejando poco visibilizados los aspectos culturales y sociales que hacen parte integral de la problemática ambiental; situación que de alguna manera ha impedido tener una visión holística e integral del ambiente en su dualidad socio-ecosistémica.

De otra parte, al ser Colombia un país de regiones las peculiaridades y especificidades de la región Caribe requieren ser abordadas desde la academia asumiendo tal diferenciación. Este aspecto ya ha sido señalado en estudios previos donde la formulación de objetivos en Educación y formación Ambiental, por lo general, son demasiado generales desde una visión homogénea de país. Lo que conlleva al desarrollo de estrategias imprecisas que requieren ser contextualizadas considerando el territorio como una construcción social y por tanto en la necesidad de situar y contextualizar esas estrategias. Es en este escenario donde las instituciones universitarias, que a nivel público ejercen un liderazgo importante, jugarían un papel preponderante para impulsar acciones que considerando las características regionales aseguren de mejor forma la implementación de una Política Nacional de Educación Ambiental considerando esta diversidad regional.

Pero sin lugar a dudas, es la desarticulación y la descontextualización de las acciones realizadas en materia de Educación Ambiental, uno de los nudos críticos que se pretenden superar a través de las Alianzas interinstitucionales. Ya no solo como una tarea de las universidades derivadas de los compromisos con el Programa de Educación Ambiental y Participación del MADS sino como una interiorización de las universidades participantes para dar respuestas a las necesidades regionales y concretar con acciones la mirada de sus Misiones Institucionales.

Contribuir a construir una nueva ciudadanía pasa por considerar de manera más integral los diagnósticos o perfiles regionales y locales, así como su relación con los planes regionales ambientales y demás instrumentos de planeación (Planes de Desarrollo, Planes de Ordenamiento Territorial, Planes de las Corporaciones Autónomas, entre otros). La articulación ente la Universidad de Cartagena y la Universidad del Atlántico aportaría un pilar importante en la construcción de una agenda regional surgida desde sus bases, considerando una visión sistémica donde los humanos hacen parte integral del ambiente y por tanto actores fundamentales para la construcción de una nueva ciudadanía ambiental.

## *Insumos, antecedentes y acciones para la construcción de la Alianza Interuniversitaria*

Los procesos no parten desde cero, la Alianza Interuniversitaria para la construcción de una nueva ciudadanía ambiental en el Caribe Colombiano no es la excepción. Podemos evidenciar antecedentes importantes en materia de cooperación entre las dos universidades, entre ellas:

- El Sistema Universitario Estatal del Caribe Colombiano - SUE Caribe como un espacio de integración de las Universidades de la región Caribe y de las cuales hacen parte la Universidad de Cartagena y la Universidad del Atlántico. Es importante

señalar que el SUE Caribe, deriva del llamado Sistema Universitario Estatal que en Colombia es el organismo compuesto por las 32 principales universidades públicas de Colombia. El SUE como tal fue creado por la Ley 30 de 1992, que reglamenta la educación superior del país; de acuerdo al artículo 81 de dicha ley, sus funciones son "racionalizar y optimizar los recursos humanos, físicos, técnicos y financieros; implementar la transferencia de estudiantes, el intercambio de docentes, la creación o fusión de programas académicos y de investigación, la creación de programas académicos conjuntos; y crear condiciones para la realización de evaluación en las instituciones pertenecientes al sistema." (MEN, 1992)

- La participación en el Programa de Educación y Participación Ambiental de la Alianza MEN-MADS. Las Universidades del Atlántico y de Cartagena han sido invitadas permanentes en los procesos de formación y Encuentros Nacionales promovidos desde el Programa de Educación Ambiental y Participación y en particular en el Programa "*Formación de ciudadanía responsable: una cultura ambiental sostenible para Colombia*" promovida para el trienio 2015- 2018. Espacios donde delegados de la Universidad de Cartagena y la Universidad del Atlántico han hecho parte de la Subregión Caribe. Miembros delegados que precisamente hacen parte del esfuerzo de construcción de la Alianza Interuniversitaria, designados formalmente por parte de cada una de sus universidades.
- El reconocimiento mutuo en el marco de la construcción de la Alianza CIDEA Caribe. Los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental son instancias de articulación que, a nivel departamental, es decir en cada una de las 33 divisiones político-administrativas en las cuales se divide Colombia (Constitución Política Nacional, 1991), se encargan de fomentar y posicionar a nivel territorial la Política de Educación Ambiental. Las dos universidades de hecho hacen parte de sus respectivos CIDEA: La Universidad de Cartagena en el CIDEA Bolívar y la Universidad del Atlántico en el CIDEA Atlántico. Estas instancias (CIDEA) en el Caribe Colombiano han dado pasos importantes para trabajar en red, igualmente bajo la figura de la Alianza. En dicho espacio las dos universidades han estado comprometidas en tal esfuerzo facilitando tiempos y espacios necesarios para potenciar los encuentros.

Ahora bien, los esfuerzos tendientes hacia una sociedad donde emerja la sostenibilidad ambiental y la convivencia pacífica implica el desarrollo pleno de lo que se entiende por educación ambiental en Colombia, esto es que "La educación ambiental debe ser entendida, como un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas" (Artículo 1°- Ley N° 1549 del 5 de julio de 2012). Lo que nos abre un escenario por lo menos conceptualmente importante para desarrollar acciones articuladas que desde las universidades, posibiliten posicionar una nueva ciudadanía ambiental.

Destacamos en ese esfuerzo para comprender la interdependencia entro lo social y lo ambiental, el surgimiento de nuevos espacios para la formación de docentes con la creación de la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales por parte de la Universidad de Cartagena, que se constituye en un insumo y una experiencia de gran valía para compartir en la Alianza Interuniversitaria, toda vez que en la Universidad del Atlántico también se encuentran programas de Licenciatura y programas de postgrado que orientan su formación hacia la educación ambiental.

En ese mismo sentido, y dentro de los ejercicios de documentación tendientes a caracterizar el potencial en cuanto a formación y educación ambiental, se destaca el contar con programas de Maestría en Ingeniería Ambiental y el programa de Maestría en Ciencias Ambientales este último en Red con el Sistema Universitario Estatal del Caribe Colombiano - SUE Caribe, que de hecho es una muestra de la labor de articulación entre instituciones universitarias en la escala regional.

Entre las acciones que se han venido realizando y proyectando para la estructuración de la Alianza Interuniversitaria tenemos:

- La participación conjunta en el Programa de Educación Ambiental y Participación en el marco de la Alianza Nacional suscrita entre el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el Ministerio de Educación Nacional (Acuerdo 407 de julio 8 de 2015)
- Participación en la mesa subregional del Encuentro Nacional Universitario de Educación Ambiental.
- Participación en los Encuentros Nacionales CIDEA's como miembros universitarios de las delegaciones departamentales.
- Designación de docentes para la conformación de un equipo de trabajo conjunto orientado a la estructuración de una agenda de trabajo y conformación de la mesa unificada; ello a partir del diálogo y concertación entre la decanatura de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico y el apoyo de su vicerrectoría de Investigaciones con la decanatura de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena.
- Organización del I Encuentro Interuniversitario de Educación y Formación Ambiental del Caribe Colombiano.
- Acciones para la estructuración de un documento que recoja los desarrollos académicos pasados y actuales en educación y formación ambiental, así como el papel de las universidades involucrados en la alianza en el marco de las estrategias de la Política Nacional de Educación Ambiental (PoNEA): CIDEA, PRAE y PROCEDA.

## 3. Reflexiones finales

La articulación entre universidades en una temática de interés para la Colombia de hoy que, en un marco de postconflicto y consolidación de la paz, constituye una tarea de largo aliento. La Universidad de Cartagena y la Universidad del Atlántico han asumido el

compromiso de aunar esfuerzos hacia la construcción de una nueva ciudadanía ambiental desde el accionar de sus funciones sustantivas misionales. En particular a partir de los equipos de trabajo que en materia de formación y educación ambiental se han dispuesto desde sus respectivas Facultades de Educación.

La alianza interuniversitaria para la construcción de una nueva ciudadanía ambiental constituye una respuesta importante al promover la incorporación de la dimensión ambiental desde una visión socio-ecosistémica y transversal de la temática en sus procesos de: formación, investigación y extensión, que hacen parte de su quehacer y en especial lo relacionado con los procesos de formación de docente a través de sus programas de Licenciatura y de postgraduación relacionado con la Educación y la cualificación de maestros.

La Alianza Interuniversitaria posibilita abrir espacios para la reflexión conjunta desde una comunidad educativa del orden regional que se construye a partir de iniciativas de articulación y participación, en capacidad de proponer alternativas que desde la formación y la educación incorporen el concepto de sostenibilidad desde una perspectiva integradora de lo social, lo cultural y lo natural, en una triada que promueva transformaciones en el territorio entendido como una construcción social.

## 4. Agradecimientos

Los autores desean agradecer el apoyo del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de Colombia, así como el respaldo de la Universidad de Cartagena y la Universidad del Atlántico en la apertura de los espacios institucionales para favorecer esta iniciativa de articulación.

## 5. Bibliografía

Asamblea Nacional Constituyente, (1991). *Constitución Política Nacional de la República de Colombia*. Bogotá (Colombia).

Congreso de Colombia (2012). Ley 1549 de Julio 5 2012. Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Diario Oficial No. 48482 de julio 5 de 2012. Bogotá – República de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación – DNP (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018. Todos por un nuevo país. ISBN para internet: 978-958-8340-88-3. Bogotá, D.C., Colombia.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el Ministerio de Educación Nacional (2015). Alianza Nacional "Formación de ciudadanía responsable: un país más educado y una cultura ambiental sostenible. Acuerdo 407 de julio 8 de 2015. Bogotá – Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Resolución 2583 del 26 de febrero de 2014. Por la cual se otorga la acreditación de alta calidad a la Universidad de Cartagena (Bogotá, Colombia).

Ministerio de Educación Nacional. (1992). Ley 30 del 28 de diciembre de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700, de 29 de diciembre de 1992. Bogotá - República de Colombia.

Mrazek, R (1996). Two steps forward, one step back: Developing an environmentally literate citizenship in Canada. *Internat. Res. Geog. Environ. Educ*. 5: 144-147

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente PNUMA-GEF (2005). La ciudadanía Ambiental Global. Manual para docentes de educación básica de américa latina y el caribe. Y para quienes quieren aportar en la formación de ciudadanos y ciudadanas ambientales. ISBN 968-7913-42-8. Quito, septiembre de 2005.

# La conciencia fonológica y la velocidad de nombrado como elementos predictores en el acceso lecto-escritor y en el desarrollo del lenguaje

Rosa Mª Serna Rodríguez, Pilar Arnaiz Sánchez y Mª Paz García Sanz
*Universidad de Castilla La Mancha. 02006. Albacete. España*
*Universidad de Murcia. 30100. Murcia. España*
*Universidad de Murcia. 30100. Murcia. España*

**Resumen**

Una de las preocupaciones de los docentes y de los investigadores educativos gira en torno a la enseñanza y al desarrollo de la lecto-escritura, siendo considerada ésta como un proceso decisivo tanto para el éxito académico del alumnado como para su integración en el entorno social y escolar. Por ello, la búsqueda de elementos que posibiliten el desarrollo de una la lectura con garantías es el objetivo fundamental que se pretende alcanzar en las investigaciones que se están llevando a cabo en las últimas décadas. Por consiguiente, este trabajo recopila los resultados de investigaciones realizadas en el campo de la lectura, en concreto, el trabajo referido a los elementos previos que permiten y, de alguna manera, garantizan el acceso a la lecto-escritura, como son: la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado. Además, se muestra que, de manera indirecta, esa intervención consigue en el alumnado una mejora en el desarrollo del lenguaje al introducir en la metodología de aula el trabajo con alguno de estos elementos.

*Palabras clave:* lectura; escritura; conciencia fonológica; velocidad de nombrado; lenguaje.

**Abstract**

One of the concerns of teachers and educational researchers revolves around the teaching and development of writing-literacy, which is a decisive process for the student´s academic success and for their integration into the social and scholar environment. For this reason, the research of elements which make possible the development of a reading with guarantees is the fundamental objective that is sought to reach in the investigations which are taking place in the last decades. In this sense, the results of research carried out in the field of reading, in particular, refers to the previous elements that allow it and, in a certain way, we guarantee access to literacy, such as: phonological awareness and speed of appointment. In addition, this intervention achieves a development of language in the students because of an introduction of a classroom methodology working with some of these elements.

*Keywords:* Reading; Writing; Phonological awareness; speed of appointment; language.

# 1. Introducción

La preocupación de los docentes y los padres y madres inmediatamente a la incorporación de sus hijos en el proceso de la enseñanza formal se dirige al desarrollo del lenguaje y acceso a la lecto-escritura. Por ello, la escuela brinda la máxima dedicación en estas áreas siendo conscientes de la importancia de su adquisición para el posterior desarrollo del infante y el logro de las distintas competencias curriculares. A consecuencia de ello, son numerosas las investigaciones que concluyen con la importancia de un buen desarrollo lingüístico para iniciarse en la alfabetización temprana (Goikoetxea y Martínez, 2015), que se traduce en un futuro dominio lecto-escritor (Pérez y González, 2004). No se puede leer y escribir correctamente emitiendo un mensaje coherente y ordenado cuando el alumnado no dispone de las herramientas necesarias que perfeccionen dicha producción ni disponga de un buen nivel de lenguaje y de las normas para su uso, es decir, no debe comenzarse el acceso lecto-escritor cuando no se poseen las condiciones previas que garanticen un aprendizaje con éxito.

# 2. Las condiciones previas para el acceso a la lecto-escritura

El estudio de los factores relacionados con la lecto-escritura ha adquirido gran relevancia en educación pues su conocimiento y dominio facilita la detección temprana de posibles dificultades en su aprendizaje además de permitir conocer la secuencia normal de su desarrollo con el fin de orientar a los profesionales en el diseño de propuestas de intervención.

El último informe científico sobre el aprendizaje de la lectura, el *National Early Reading Panel* (Informe Nacional de Lectura, 2009), sobre las habilidades precursoras de la lectura en niños de cero a cinco años, identificó seis variables críticas que aseguraban un exitoso desarrollo lecto-escritor, son:

- Conocimiento del alfabeto (CA). El conocimiento de los nombres y sonidos asociados a letras impresas.
- Conciencia fonológica (CF). La capacidad de detectar, manipular o analizar los aspectos auditivos del lenguaje hablado (incluyendo la capacidad de distinguir o segmentar palabras, sílabas o fonemas), independientemente del significado.
- Velocidad de denominación o nombrado (RAN) de letras o dígitos. La capacidad de nombrar rápidamente una secuencia de letras o números aleatorios.
- Velocidad de denominación o nombrado RAN de objetos o colores. La capacidad de nombrar rápidamente una secuencia repetida de series aleatorias de imágenes de objetos o colores.
- Escribir el propio nombre. La capacidad de escribir su nombre o las letras que lo componen.

- La memoria fonológica. La capacidad de recordar información oral durante un corto período de tiempo.

Desde la neuropsicología se ha planteado diferentes modelos de componentes cognitivos que intervienen en el proceso lector. Entre ellos destaca las aportaciones de Pennington (2009), quien identifica tres componentes principales de la comprensión lectora: codificación fonológica y ortográfica, comprensión oral y habilidades específicas de comprensión del discurso e identifica una serie de precursores de estas habilidades como son: la conciencia fonológica (precursor de la codificación fonológica), la velocidad de denominación (precursor de la codificación ortográfica), la memoria fonológica, el nivel de vocabulario y la sintaxis (precursores de la comprensión oral que depende de la memoria fonológica, el nivel de vocabulario y la adquisición de la sintaxis); siendo contrastadas y mantenidas dichas afirmaciones con numerosas investigaciones en esa línea (Catts, Adlof y Weismer, 2006; De Jong y Van der Leij, 2002; Gallego, 2006; González *et al*., 2013; NICHD, 2005; Protopapas, Archonti y Skaloumbakas, 2007; Seigneuric y Ehrlich, 2005; Sellés, 2008).

En cualquier caso, para acometer con garantías el aprendizaje del código escrito, es necesario haber desarrollado previamente el lenguaje oral, de modo que éste permita la utilización de las habilidades metafonológicas que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica de carácter léxico, silábico y fonémico y, por tanto, el acceso a la lecto-escritura (Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002; Suarez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013).

## *2.1. La conciencia fonológica y el lenguaje*

Como el aprendizaje de la lectura exige emparentar unidades sonoras y gráficas, es necesario que los niños desarrollen la capacidad para analizar la estructura fonológica de la lengua con el fin de mostrar un buen desarrollo lector (Alegría, 2006).

La conciencia fonológica se engloba dentro de un conocimiento más amplio del lenguaje que incluye diferentes aspectos: reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, comprensión de las funciones del lenguaje y la conciencia de sus características o rasgos estructurales (Jiménez et al., 1999).

Existe una clara relación entre habilidad para tomar conciencia de los elementos constituyentes de las palabras que favorecen el acceso al conocimiento fonológico y el dominio del lenguaje escrito, accediendo con mayor facilidad a la fase silábica de la escritura en la medida en que se logre tomar conciencia de las unidades silábicas de las palabras, y a la etapa alfabética cuando se adquiera la capacidad para manipular y tomar conciencia de los distintos elementos mínimos de las palabras (Gutiérrez, 2014).

Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011), muestran en un artículo las relaciones entre conciencia fonológica y lectura estudiada a través de métodos correlacionales. Investigaciones en esta línea, en diferentes idiomas, muestran una sustancial relación entre medidas de la conciencia fonológica y lectura (Bradley y Bryant, 1991;

De Jong y Van der Leij, 2003; Jiménez y Ortiz, 2000). Es una habilidad metalingüística o conciencia lingüística que enmarca la capacidad para tratar el lenguaje de forma objetiva, para reflexionar sobre él de manera explícita y manipular sus estructuras, fuera de su función comunicativa (Defior, 2008; Defior y Serrano, 2011).

Incluso los resultados de la investigación de (Marí, 2016), precisan en el hecho de que las variables predictoras como la velocidad de nombramiento, conciencia fonológica o conocimiento alfabético son necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora.

## 2.2. *La velocidad de nombrado y el lenguaje*

La velocidad de nombrado o denominación hace alusión a la velocidad de acceso a los códigos fonológicos considerada como una habilidad cognitiva básica que hace referencia al tiempo que invierte un niño/a en nombrar de forma rápida y con precisión una serie de estímulos visuales conocidos que se le presentan (letras, dígitos, objetos, colores…), y está relacionada con el desarrollo lector como se puso de manifiesto los trabajos pioneros de Denkla y Rudel (1976a, 1976b), existiendo con posterioridad evidencias dela importancia de la velocidad de nombrado en el desarrollo de la habilidad lectora (Kirby, Roth, Desrochers y Lai, 2008; Onochie-Quintanilla et al., 2011).

Las investigaciones sobre la temática (Wolf y Bowers, 1999), indican que los procesos cognitivos implicados en el nombramiento serial de letras son muy similares a los que intervienen en la lectura: atención al estímulo, procesos visuales que detectan y discriminan los rasgos visuales de las letras, integración de la información visual con los patrones fonológicos almacenados, acceso y recuperación de etiquetas fonológicas, activación e integración de información semántica y conceptual y activación motora que lleva a la articulación. Asimismo, Geschwind y Fusillo (1997), demostraron que los sistemas cerebrales implicados en el nombramiento de colores y la lectura parecían utilizar estructuras neurológicas comunes además de compartir muchos procesos cognitivos. Por eso, el aprendizaje de la lectura es la culminación de un proceso que se inicia antes de ingresar en el sistema educativo, el cual produce con mayor o menor facilidad, según sean las condiciones en las cuales los niños abordan el lenguaje escrito (Bravo, 2006; Bravo, Villalón y Orellana, 2003).

Las investigaciones de Carrillo (1994), Carrillo y Marín (1996), Catts et al., (2001), De Jong y Van der Leij (2002), Parrila, Kirby y McQuarrie (2004), Ramos (2004) y Whitehurst y Lonigan (2001), vienen a corroborar que existen un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen antes de empezar el aprendizaje formal de la lectura y que son determinantes para el éxito inicial (citado en Serna, 2015).

La explicación de la influencia de la velocidad de nombrar y la habilidad lectora puede referirse al proceso de acceso y recuperación de los códigos fonológicos de la memoria a largo plazo, por tanto, estaríamos hablando del procesamiento fonológico como un indicador de la velocidad de nombrado, aunque hay hallazgos en la línea de reconocimiento de patrones ortográficos de palabra-específica (más que tareas de decodificación fonológica), lo que sugiere que la velocidad de nombrado está involucrada

en el procesamiento ortográfico (Araújo et al., 2011; Clarke, Hulme y Snowling, 2005, Georgiou et al., 2008; Pennington et al., 2001; Savage et al., 2005), y con la comprensión lectora (Guardia, 2003; López-Escribano y Katzir, 2008).

En cualquier caso, la dominancia que tenga el alumnado en el lenguaje y conocimiento del vocabulario va a influir poderosamente en la rapidez para nombrar (Edwards, Beckman y Munston, 2004; Studdert-Kennedy, 2002), sobre todo, en la recuperación de las palabras de su memoria a largo plazo; posiblemente porque el conocimiento del nombre de las letras aporta el 51% de la varianza de la lectura en primer curso, mientras que el conocimiento de su sonido aporta el 41%, siendo ambos predictores del desarrollo posterior de ésta (Evans et al., 2006).

## 3. Conclusión

La experiencia en las aulas muestra la mejora en la escritura cuando el alumnado tiene dominio del lenguaje oral y un buen vocabulario. El lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito de modo bilateral pues ese conocimiento escrito facilita el desarrollo del lenguaje oral (Moreira, 2012; Guaneros y Vega, 2014; Sepúlveda y Teberoski, 2011). La instrucción en el vocabulario tiene un impacto significativo en el lenguaje, por esa razón se destaca la importancia de la enseñanza de vocabulario en los primeros años (Marulis y Neuman, 2013), y sería conveniente incluir en los programas de inicio lector la intervención inicial para desarrollar un lenguaje fluido que permita introducir estrategias metodológicas mediante conciencia fonológica y velocidad de nombrado pues van a permitir un desarrollo lecto-escritor exitoso ya que la conciencia fonológica permite de manera eficaz la subunidades lingüísticas facilitando el desarrollo de la escritura (Furnes y Samuelsson, 2012). Además, se ha comprobado que el desarrollo de la conciencia ha permitido afianzar el lenguaje y sobre todo, facilitar la escritura estableciendo influencias en ambas direcciones (Serna, 2015).

El procesamiento fonológico parece estar fuertemente asociado con las tareas de la lectura que requieren decodificación fonológica como la lectura de pseudopalabras (Manis, Doi y Bhadha, 2000; Savage y Frederickson, 2005; Sunseth y Bowers, 2002), mientras que la velocidad de nombrado está más implicada en tareas de lectura que requieren reconocimiento de patrones ortográficos tales como la lectura de palabras irregulares (Clarke, Hulme y Snowling, 2005; Georgiou, Parrila, Kirby y Stephenson, 2008; Georgiou, Parrila y Liao, 2008).

Tales afirmaciones vienen a mostrar que la conciencia fonológica es más importante en las fases iniciales de la adquisición de la lectura mientras que la velocidad de nombrado es más importante en fases avanzadas (Vaesen y Blomert, 2010). Estos resultados corroboran que el impacto del conocimiento fonológico en la lectura es más importante en el acceso prelector en los primeros cursos (De Jong y Van der Leij, 2003; Landerl y Wimmer, 2008; Leppanen, Niemi, Aunola y Nurmi, 2006), mientras que la velocidad de nombrado lo es en cursos posteriores (Vaessen y Blomert, 2010).

Se puede concluir que la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado juegan un papel esencial en la adquisición de la lectura, aunque también sería importante analizar

de manera combinada el papel de la memoria, conocimiento del vocabulario, las habilidades gramaticales y las estrategias de comprensión lectora (González, Cuetos, López-Larrosa y Vilar, 2017)

# 4. Referencias

Aguilar, M., Marchena, E., Navarro Guzmán, J, Menacho, I y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31*(2), 96-105.

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después. *Infancia y Aprendizaje, 29*(1), 93-111.

Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M. y Faísca, L. (2015). Rapid Automatized Naming and Reading Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 868-883.

Arnaiz, P., Castejón, J.L., Ruiz, M.S. y Guirao, J.M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Educación, desarrollo y diversidad, 5*, 29-51.

Bradley, L y Bryant, P.E. (1991). Phonological skills before and after learning to read. En S. A. Brady y D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy* (pp. 37-45). Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates.

Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva.* Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.

Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2003). Predictividad del rendimiento de la lectura: El segundo año básico. *Psykhe*, *12*, 29-36.

Carrillo, M.S. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. Reading and Writing. *An Interdisciplinary Journal, 6,* 279-298.

Carrillo, M. S., y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Catts, H. W., Adlof, S. M. y Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 49,* 278–293.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. y Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation, Language, Speech, and Hearing Services in Schools. *Scientific Studies of Reading, 32*, 38-50.

Clarke, P., Hulme, C., y Snowling, M. (2005). Individual differences in RAN and reading: A response timing analysis. *Journal of Research in Reading, 28,* 73– 86.

De Jong, P. y Van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read in a regular orthography. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Journal of Educational Psychology, 25*, 22-49.

De Jong, P. F. y van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading, 6*, 51-77.

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje, 31*(3), 333–345.

Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, *11*(1), 79–94.

Denckla, M. y Rudel, R. (1976a). Naming of object drawing by dyslexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, *3*, 1-15.

Denckla, M. y Rudel, R. (1976b). Rapid "automatized" naming (R.A.N): Dyslexia differentialed from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, *14*, 471-479.

Edwards J, Beckman ME, y Munston, B. (2004). The interaction between vocabulary size and phonotactic probability effects on children's production accuracy and fluency in nonword repetition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 421-436.

Evans, M., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S. y Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, *19*, 959-989.

Furnes, B. y Samuelsson, S. (2009). Preschool Cognitive and Language Skills Predicting Kindergarten and Grade 1 Reading and Spelling: A Cross-Linguistic Comparison. *Journal of Research In Reading*, *32*(3), 275-292.

Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. *Congreso Internacional de lectoescritura*. Morelia. México.

Georgiou, G. K., Parrila, R., Kirby, J. R., y Stephenson, K. (2008). Rapid naming components and their relationship with phonological awareness, orthographic knowledge, speed of processing, and different reading outcomes. *Scientific Studies of Reading, 12,* 325–350.

Georgiou, G., Parrila, R. y Liao, C. H. (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21,* 885-903.

Geschwind, N. y Fusillo, M. (1997). Color naming defects in association with alexia. En A. Byrne y D. Hilbert (Eds.), *Reading on color. The science of color* (pp. 261-275). Cambridge, M.A.: MIT.

Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: Breve revisión. *Educación XXI, 18*(1), 303-324.

González, R.M., Cuetos, F., López Larrosa, S. y Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación, 32*, 155-176.

Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde el nivel transición mayor a primero básico. *Psykhe, 12*(2), 63- 79

Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32(1),* 21-35.

Gutiérrez, R. (2014). *Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.* Tesis Doctoral. Universidad de Alicante: Alicante.

Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, *3*, 37-46.

Jiménez, J., Rodrigo, M., Ortiz, M. y Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje, 88*, 107-122.

Kirby, J. R., Roth, L., Desrochers, A. y Lai, S. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology, 49,* 103–110.

Landerl, K. y Wimmer, H. (2008). Development of word read influency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 150-161.

Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to Grade 1 and Grade 2. *Scientific Studies of Reading*, *10*, 3-30.

López-Escribano, C. y Katzir, T. (2008). Are phonological processes separate from the processes underlying naming speed in a shallow orthography? *Education Psychology, 16*, 641-666.

Marí, M.I. (2016). *Evolución de los factores implicados en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura en niños de 4 a 7 años y su relación con dos métodos de enseñanza de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de valencia: Valencia.

Manis, F. R., Doi, L. M. y Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, *33*, 325-333.

Moreira, Y. (2012). *La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales*. Tesis doctoral. Universidad Internacional de la Rioja.

Marulis, L.M. y Neuman, S.B. (2013). How vocabulary Interventions Affect Young children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*(3), 223-262.

National Early Literacy Panel Report. (2008). Washington, DC: National Institute for Literacy. No Child Left Behind Act, Public Law, 103-383.

NICHD Early Child Care Research Network (Ed.). (2005). *Childcare and child developmental: Results from the NICHD study of early childcare and youth development*. Washington: Guilford Press.

Onochie-Quintanilla, E., Simpson, I, Caravolas, M. y Defior, S. (2011). *Letter knowledge, phoneme awareness and RAN as predictors of reading fluency in Spanish*. 10th Symposium of Psycholinguistics. San Sebastián, April 13th- 16th.

Parrila, R., Kirby, J. y McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory and phonologycalawaresses: Longitudinal predictors of early Reading development? *Scientific Studies of Reading, 8*, 3-26.

Pennington, B.F. (2009). Diagnosing learning disordes: A neuropsychological framework (1ª, 2ª ed.). New York: Guilford Press.

Pennington, B. F., Cardoso-Martins, C., Green, P. A. y Lefly, D. L. (2001). Comparing the phonological and double deficit hypotheses for developmental dyslexia. *Reading and Writing, 14,* 707–755.

Pérez, M. y González, M. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *24*(1), 2-15.

Protopapas, A., Archonti, A. y Skaloumbakas, C. (2007). Reading is negatively related to Stroop interference. *Cognitive Psychology*, *54*, 251-82.

Ramos, J.L. (2004). Enseñar a leer a alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. Madrid. *Revista Iberoamericana de educación*, *34*, 201-206.

Rugerio, J.P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. *Ocnos*, *13*, 25-42.

Savage, R. y Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits and text-reading speed. *Brain and Language, 93*(2), 152-159

Savage, R. S., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N., y Tuersley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity and speech perception in poor, average and good readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities, 38,* 12–28

Seigneuric, A. y Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing, 18*, 617-656

Sellés, P. (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6).* Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, *26*(1), 23-42.

Serna, R. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de acceso a la lectoescritura para el alumnado con graves problemas de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia: Murcia.

Studdert-Kennedy, M. (2002). Deficits in phoneme awareness do notarise from failures in rapid auditory processing. *Reading and Writing*, *15*(1-2), 5-14.

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, *36*(1), 77–89.

Sunseth, K. y Bowers, P. G. (2002). Rapid naming and phonemic awareness: Contributions to reading, spelling, and orthographic knowledge. *Scientific Studies of Reading, 6,* 401-429.

Thomson, J. y Hogan, T. (2009). Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methodologies. Epilogue Special Edition "Advances in the Early Detection of Reading Risk". *Journal of Learning Disabilities, 43*(4), 383–386.

Vaessen, A. A. y Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology, 105*, 213-231.

Whitehurst, G. J. y Lonigan, Ch. L. (2001). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development (pp.11-29).* New York: Guilford.

Wolf, M. y Bowers, P.G. (1999). The double-deficit hipothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*, 415-438.

# Construcción de la ciudadanía desde las asociaciones juveniles

Mª Ángeles Hernández Prados[a], José Santiago Álvarez Muñoz[a]
[a]*Universidad de Murcia, Facultad de Educación, 30100, Murcia, España*

**Resumen**

Cada vez es mayor la influencia y el papel que desempeñan las asociaciones dentro de nuestra sociedad, fruto del ejercicio de libertad y autonomía de éstas a raíz de los devenires de los últimos años. Generalmente se personifican como puentes de comunicación entre populismo y administraciones abriendo nuevos cauces de participación que posibilita una ciudadanía más activa y participativa. Además, del aporte institucional y social, se convierten en un medio de formación ciudadana para los participantes e integrantes de la misma desde las dos perspectivas: el voluntario y el destinatario. De esta forma, la participación en asociaciones se identifica como un mecanismo de desarrollo de una ciudadanía activa e inclusiva puesto que se otorgan ciertos poderes para involucrarse en asuntos de carácter público, consolidándose como un método de profundización democrática. Esta participación que resaltamos no es un fin en sí mismo, va más allá, requiere de dos condiciones fundamentales para su idealismo: la pertenecía y el ejercicio activo. Por consiguiente, hablamos de un modelo de ciudadanía activa no sólo por pertenecer a una comunidad sino por actuar como agente transformador de la sociedad. En este trabajo nos centraremos en las asociaciones juveniles, especialmente por la tensión de los discursos ciudadanos a los que se exponen los jóvenes que dificultan el establecimiento de la identidad en un contexto multicultural y plagado de crisis en lo económico, en las instituciones de acogida y en la precariedad del mercado laboral.

*Palabras clave:* ciudadanía; asociacionismo; participación; sociedad; voluntariado.

**Abstract**

Each time is bigger the influence and the role which carry on the associations in our society due to the exercise of freedom and autonomy from them thank to the changes in the last years. Generally, associations are personifying as bridges of communication between populism and administrations opening new ways of participation which make possible a citizenship more active and participative. Besides, the institutional and social ambit became in a mean of training for the participants of the society from two points of view: the volunteerism and the recipient. Therefore, the participation in associations identifies as a mechanism of development of an active and inclusive citizenship because of giving some powers to involve in some topics with a public character, making stronger as method of democratic training. This participation isn´t an aim in itself is far away, require two conditions: the active exercise and the belonging. Thus, we take a model

of citizenship not only for joining in a community if not for being a transformer agent in the society. In this work, we will focus on the youth associations in the tension about the citizen discurses which youth people is exposed which make difficult the setting of a identity in a multicultural context and an crisis in different ambits like economy, job, institutions…

*Keywords:* citizeship, associations, participations, society, volunteerism.

# 1. Introducción

Con el transcurso del tiempo se han ido perfilando varias formas de participación dentro de nuestra sociedad las cuales iban emergiendo de acuerdo a las necesidades y el pensamiento que ahondaba sobre nuestra realidad en cada momento. No cabe duda de que la modernidad con la democratización de las sociedades supuso un hito en las posibilidades de realización y expresión de la ciudadanía, pudiendo manifestar su grado de satisfacción tanto hacia la democracia, hacia el sistema político y su capacidad de gestionar, así como el grado de confianza con las instituciones. De modo que, atendiendo a los resultados de las encuestas del Eurobarómetro, del International Social SurveybProgramme (ISSP) y de las World Values Surveys, Montero, Zmerli y Newton (2008) concluyen que el conjunto de percepciones relativas a la capacidad de un determinado sistema político para solucionar problemas se refieren a la satisfacción con la democracia, mientras que la evaluación por parte de los ciudadanos del rendimiento del régimen o de las autoridades, así como de sus resultados políticos, y expresa su desagrado hacia un objeto social o político significativo constituyen parámetros contemplados en la satisfacción política. Dependiendo de estas percepciones, y de otros factores que se contemplarán a continuación, la ciudadanía muestra mayor o menor potencial de participación social.

De todas las formas de participación posibles que se abren en las sociedades contemporáneas, nos centraremos en este trabajo en el asociacionismo entendido como una serie de agrupaciones sociales conformada por un grupo de sujetos que actúan al unísono en pro de la consecución de un objetivo, resaltando la importancia de los vínculos como eje causante de este tipo de colectivos que se dan en un contexto dónde se exalta el sentimiento de pertenencia a un determinado círculo social (Arias y Mazo, 2016). Moncayo y Díaz (2015, p.165) definen el asociacionismo como: "un proceso colectivo que promueve acciones colaborativas para la defensa de un propósito el establecimiento de una forma de gestión alternativa, soportada en marcos axiológicos amplios en los que prevalecen la corresponsabilidad y la expresión democrática". Por su parte Font, Montero y Torcal (2006) entiende las asociaciones como entidades que ayudan al establecimiento de vínculos entre personas que comparten un mismo bien o interés, representándose como una expresión organizada de la sociedad actual. Finalmente, todas las definiciones comparten la mención a un grupo de personas que formal e informalmente se unen para desempeñar una serie de acciones sin ningún fin económico.

El asociacionismo no supone una novedad puesto que dicho movimiento surge fruto de la conformación de colectivos que surgen en contraposición al pensamiento que impera por unos pocos como una forma impuesta, es decir, surge desde el pueblo ante la socie-

dad de clases. De esta manera, las asociaciones han seguido un recorrido histórico el cual ha ido vinculado a los movimientos sociales, políticos y culturales que ahondaban sobre la realidad que se daba en cada momento histórico. A nivel nacional, cabe destacar del asociacionismo que en los años sesenta se da un fuerte incremento del asociacionismo a nivel urbano el cual se ve potenciado hasta la década de los ochenta dónde éstas se ven influenciados por la política y perdiendo el potencial social y cultural que éstas inculcaban al plano urbano o rural. Posteriormente, a partir de los noventa, se da un proceso de reestructuración que posibilita un mayor rango de actuación que diversifica las posibilidades de acción de las asociaciones incrementando hasta la actualidad el número de asociaciones y afiliados a las mismas, configurándose todas ellas dentro del tercer sector como un motor para el cambio social siempre que éstas se configuren de forma coordinada y sistemática a un fin (Alberich, 1993).

Así el asociacionismo se perfila como una figura de representación social que busca el alcance y cumplimiento de los principios que definen una sociedad democrática, suponiendo un referente en la consolidación del estado de derecho y de los derechos de los ciudadanos. Por tanto, tomando como punto de partida el goce y conservación de los derechos de los ciudadanos, la democracia como modelo social constituye un marco esencial en los movimientos sociales, en la apertura a la participación y en el asociacionismo. Sin embargo, no se trata de una relación unidireccional, por el contrario, tal y como expone en sus trabajos Alexis de Tocqueville (1984) el asociacionismo es un indicador fiable de la modernidad de las sociedades y desempeña un papel esencial en el desarrollo de la democracia, especialmente porque impulsa la autonomía e independencia de los ciudadanos en la reivindicación de los intereses individuales y colectivos, actuando de esta manera como complemento de las acciones del gobierno. De modo que la única garantiza de combatir la tiranía de la mayoría es a través de la libertad de asociación. Independientemente de los fines individuales que se persigan (fines de seguridad pública, de comercio y de industria, de moral y de religión) existe una confianza extrema en las posibilidades del asociacionismo que el autor expresa del siguiente modo: "No hay nada que la voluntad humana desespere de lograr por medio de la libre acción del poder colectivo del individuo" (p.196). En esta misma dirección se pronuncia Mazzina (2015) acerca de las potencialidades del asociacionismo:

> Sin el arte de la asociación (espontáneo en las sociedades aristocráticas, pero que debe ser creado en las sociedades democráticas) nada de eso es posible. Pues es de ella que se puede esperar el doble aprendizaje de la libertad civil: la energía, la iniciativa, la confianza en las fuerzas propias, por un lado, el autogobierno por el otro. Y autogobierno significa una mezcla de la capacidad de hacer valer los derechos y la voluntad de uno, con la capacidad de contener los propios impulsos. (p.143).

En definitiva, el asociacionismo constituye una forma de dar poder al ciudadano dentro de nuestro entorno social ajeno del mundo judicial configurándose como promovedor de la existencia y consolidación de una cultura pluralista propia de un estado de derecho democrático (Viegas Alfonso, 2000). Así, el movimiento asociativo, miembro del tercer sector, ha incidido fuertemente en la sociedad reconfigurando los esquemas de participación ciudadana siendo claro ejemplo del cambio social que se está experimen-

tando continuamente, personificándose como indicador de la sociedad postmoderna. El asociacionismo desdibuja los límites dentro de nuestra sociedad para establecer un nuevo espacio como escenario para la expresión de una propia identidad colectiva que incentiva la configuración del estado de bienestar (Alonso, 1999).

Sin menospreciar este potencial reivindicativo de derechos y de defensa contra la posibilidad de tiranía sobre las masas, el poder del asociacionismo recae también en su potencial socializador, es decir, en las posibilidades que a la ciudadanía abren las relaciones interpersonales, las redes sociales y fuentes de apoyo de las que disponemos. En este sentido, traemos a coalición el trabajo de Requena Santos (2008) el cual remarca la presencia de una sociedad globalizada articulada por medio de una red que define las relaciones interpersonales las cuales son eje configurador de la vida ciudadana y de la personalidad del ser, adentrándose en todas las esferas que ahondan en la dimensión vital del ser humano. Este enfoque de redes y apoyos que actúan como comunidades es uno de los más reseñables en el ámbito de la educación.

Con el incremento de los derechos y las libertades del ciudadano en las últimas décadas se dará un incremento fortuito de las asociaciones fruto de una emergencia de la relevancia del propio rol social del ser dentro de su entorno cercano promulgando el establecimiento de vínculos que diseñen círculos sociales de compartir y vivir traducidos en forma de asociación. Además, se ha de sumar la fuerte incidencia del ocio dentro de nuestras formas de vida conceptualizándose como causante de la vivencia del ser desde diferentes ambientes los cuales provienen de espacios de diversa naturaleza, pasando desde el mundo del deporte al mundo espiritual, entornos que promueven el sentimiento de pertenencia dentro de una comunidad con otras personas que comparten un mismo interés, premisa que se articula como la semilla para la aparición de las asociaciones.

A raíz de la involucración del ocio en la sociedad, representado desde diferentes campos de estudio, se diversifica la naturaleza de las asociaciones configurándose un amplio abanico de asociaciones de diferente índole: deportiva, cultural, política…cada una de ellas atiende a una forma de expresión del ser humano. Dentro de esta variedad cabe resaltar las asociaciones que atiendes a las personas con discapacidades, tendencia que surge fruto del establecimiento a nivel estatal de un principio de equidad e igualdad que se extiende a todos los ambientes viéndose las asociaciones como una fuerte plataforma para apoyar la concienciación, sensibilización, acompañamiento, intervención y asesoramiento dentro de este grupo vulnerable de población (Díaz Velázquez, 2008). Uno de los grupos que cada vez adquiere más protagonismo es la población juvenil la cual busca esta plataforma como trampolín de acceso a la participación ciudadana.

## 2. El asociacionismo como espacio de participación ciudadana

El ser ciudadano no sólo se refleja como un individuo que se acoge a una serie de derechos constitucionales, sino que éste también debe hacer uso de sus facultades como medio idóneo para favorecer la convivencia social y mejorar las condiciones que posi-

bilitan el buen desarrollo de ésta. En actividades como el asociacionismo, sale a resaltar la ciudadanía social como medio para la generación de espacios de participación para mitigar toda desigualdad incrementando los parámetros de calidad de vida, dejando a los predecesores una herencia que permite generar y mantener un capital social óptimo. Aunque la ciudadanía se postula desde varias perspectivas positivas, a día de hoy también supone uno de los elementos de debate que siga en reclamación por parte de algunos de los miembros de la sociedad dado que se considera que aún no se da en su totalidad la total manifestación de la ciudadanía dentro de nuestra sociedad (Bayón, Roberts y Saraví, 2008).

El asociacionismo surge como un espacio de voluntad e intencionalidad en el que el ciudadano es el principal protagonista. Un medio de participación que contribuye a la inclusión social y la construcción de una ciudadanía activa. Se destierra la idea de que todas las competencias son cosa del Estado, siendo la comunidad y el individuo parte crucial y contribuyente para el bienestar de la nación. Esto no significa que el Estado se desligue de todas sus obligaciones, sino que establece unas bases y estándares que luego se podrán articular de forma específica por medio de la participación ciudadana.

La ciudadanía del siglo XXI se postula como una democracia organizada que hace viable la coexistencia de varios con grupos de diferente naturaleza ayudando a la conformación y mantenimiento de la pluralidad como signo de nuestra sociedad actual dónde la diferencia no es un hecho sino una realidad que siempre ha existido, pero nunca ha sido tan palpable. Dicha diversidad, junto a la participación ciudadana, hace indispensable garantizar la representatividad de los colectivos que se ve personificados por medio del asociacionismo como medio de colectividad que se expone e interviene en el gran escaparate: sociedad. Las asociaciones resaltan así como una excelente plataforma de visibilidad ciudadana que genera varias acciones para resaltar la vida en comunidad.

Dicha participación de las asociaciones no se establece únicamente con su mera presencia, sino que se posicionan como agentes transformadores de la sociedad que los avances y cambios que estás asimilan son desencadenantes dentro de nuestra realidad también. Muchas de las asociaciones trabajan en pro de crear cauces de acercamiento y desarrollo hacia los principios democráticos siendo motores del cambio social. Tal es su relevancia que se configuran como un nuevo agente, el tercer sector, ambiente totalmente ajeno al medio público o privado que no sigue requerimientos capitalistas, sino que tratar de satisfacer una serie de necesidades sociales presentes. Estos grupos llegan a casos en los que el sector público por falta de recursos, apoyo o voluntad no llegan y, por otro lado, para el sector privado no resulta rentable (Otero López, 2009).

Todo este movimiento ciudadano da por consiguiente la asimilación de nuevos modelos de actuación a aplicar en nuestras formas de vida en la que prima el altruismo como signo de generosidad sin expectación de recibir nada material respecto a ello. Dicha acción se condensa como voluntariado definida como la ayuda o servicio que de forma libre decide una persona ejercer hacia un colectivo determinado sin ninguna remuneración económica. No obstante, aunque no haya ninguna compensación salarial, son muchos los beneficios y aprendizajes que perciben ante la prestación de tal servicio y, además,

sirve como un medio de reeducación y prevención para el voluntariado con casos como los jubilados que se ven revalorados y útiles en uno de los momentos críticos vitales y, por otro lado, para los jóvenes como medio de concienciación y sensibilización que ayudará a la construcción de una escala de valores que se aleje de prácticas inadecuadas (Dávila y Díaz, 2005).

¿Qué es lo que mueve a la ciudadanía a participar? Para algunos la confianza social es un ingrediente indispensable que actúa como motor impulsor de la participación. Dentro de las asociaciones, las instituciones sociales y la vida ciudadana, la confianza radica como una de las piezas claves para posibilitar la existencia de una interdependencia positiva, ingrediente esencial para la consecución de un trabajo dónde todos los integrantes realizan una aportación sustancial para el avance en conjunto. Al respecto, Montero, Zmerli y Newton (2008) conciben la confianza social a nivel individual y estructural del siguiente modo:

> "En el nivel individual, la confianza es la piedra angular, la respuesta directa que se encuentra asociada a un clima de confianza social que permite a los ciudadanos cooperar entre sí, construir una identidad común y perseguir objetivos comunes. En el nivel estructural, unas organizaciones comunitarias efectivas, y en especial las asociaciones voluntarias, constituyen un presupuesto esencial y necesario para construir las instituciones sociales, económicas y políticas de la sociedad democrática moderna" (p.13).

En contraposición el despotismo, la desconfianza y la apatía actúan como elementos que frenan y paralizan la vida ciudadana, sumergiendo a las personas a la persecución de intereses particulares, más o menos alejados del interés colectivo, atrapándolas en un egoísmo que empobrece la condición natural del ser humano como ser social. Se tratan de individuos con una visión unilateral que destierra la posibilidad de avance que aporta en trabajo en comunidad. De cara a evitar este tipo de situación se requiere principalmente la preparación y concienciación de la base de la sociedad, es decir, las generaciones jóvenes las cuales serán parte protagonista del cambio. Ante ello, surgen las figuras del asociacionismo juvenil como medio de protagonismo juvenil.

## 3. Las asociaciones juveniles

Dentro del asociacionismo resalta el colectivo de la población juvenil como medio de participación y movilización social, dicha involucración permite superar la apatía y participación política presente en nuestra sociedad democrática. Así, incentiva la formación social y política del ser dando a la juventud cada vez un papel más representativo dentro del conflicto de intereses que se dan dentro de una democracia representativa. Por siguiente, asociación juvenil se perfila como un colectivo conformado de forma voluntaria por jóvenes de un rango de edad entre 14 a 30 años que luchas ante unos intereses comunes en pro de la promoción, formación, integración social y entretenimiento de la juventud, considerándose movimientos sociales de participación juvenil que trabajo por y para el cambio (Escribano, 2008).

De acuerdo a los datos estipulados por el INJUVE (2012), El asociacionismo juvenil como el asociacionismo en sí se desenvuelve desde diferentes planos de actuación, aunque dentro de esta agrupación cabe destacar como el más presente las de índole deportiva (27%) o recreativa (20%), cultural (13%) y/o religiosa (12%). Con una menor frecuencia se encuentran las estudiantiles y musicales, en torno al 10%, y las excursionistas y/o benéficas con un valor cercano al 7%. Dicha distribución se debe a la necesidad de distribución del tiempo libre de los jóvenes dentro de actividades que se acerquen a sus gustos e intereses pudiendo ser los propios protagonistas de su acción sin ninguna mediación adulta.

La acción de las asociaciones juveniles se está viendo potencializada ante la inmersión de las tecnologías de la información y la comunicación que abre el horizonte de las relaciones sociales e incrementa la metodología del trabajo en red la cual supone una de las bases de trabajo del funcionamiento de las asociaciones juveniles. Esto supone un medio para llegar a uno de los entornos más propios de la población juvenil: la comunidad virtual, promulgando nuevas maneras de participación y movilización. Dentro de estas herramientas tecnológicas cabe reseñar las redes sociales como uno de los entornos que más divulgación puede ocasionar y mayor atracción puede acarrear sobre este colectivo generando también nuevos cauces de comunicación. Por todo ello, no podemos obviar el trabajo desarrollado por las tecnologías en vinculación a las asociaciones suponiendo parte relevante que encauza hacia la innovación dentro del asociacionismo (Agudo, Martín y Tovar, 2011).

La participación de las nuevas generaciones se expone como una dinámica necesaria para el desarrollo del territorio puesto que los jóvenes son considerados los actores sociales y políticos en nuestra sociedad global los cuales marcarán el discurso de ésta en los próximos años. No obstante, se ha de aunar fuerzas de cara a suprimir esa creciente red de dependencia en la que los jóvenes se encuentran recluidos, impidiendo desarrollarse como seres autónomos con capacidad de decisión. Dentro del mundo juvenil se abre un abanico de posibilidades dentro del plano sociopolítico el cual se debe adherir a éstos para asumir su condición y rol como ciudadano. Además, la juventud se resalta como un periodo clave para la socialización política, es decir, la asunción de valores y capacidades que debe ser propiciado desde la experimentación de las primeras experiencias participativas. Por lo cual, se ha de usar la propia ciudadanía como instrumento que desde diferentes agentes contribuyan a la configuración del buen ciudadano (Moran y Benedicto, 2008).

Uno de los grandes peligros que ahondan sobre el modelo de asociacionismo juvenil se trata de las prácticas nocivas de ocio y tiempo libre tales como el botellón o el consumo de drogas que cada vez se ven más personificadas entre las actividades de ocio destinadas por los jóvenes. Al margen de los perjuicios en la salud de la persona, éstos alejan a los jóvenes de los modelos constructivos de vida en pro del crecimiento personal, maduración, socialización y participación democrática. El problema radica que muchos jóvenes se ven obligados de tomar parte en este tipo de actividades nocivas para sentirse parte integrada dentro de los círculos sociales dándole una normalización a este tipo de actividades o sustancias obviando todo lo negativos que éstas llevan inherente ( Rodríguez Suarez, Agulló Tomás y Agulló Tomas, 2003).

## 4. A modo de conclusión

A pesar del incremento de los movimientos asociativos aún queda mucha juventud por ser parte de este sistema y asimilar los modelos democráticos que éstas involucran, todo ello fruto del carácter fragmentario e individualista que se implementa ante el modelo de sociedad actual. Esto es palpable en los datos del INJUVE (2012) donde el asociacionismo juvenil aumenta ligeramente pero aún no llega a un tercio de la población juvenil, alejándose de los valores de nuestros países vecinos pertenecientes a la comunidad de la Unión Europea. Tal dato refleja la necesidad de la implementación de políticas que "seduzcan" a este modelo de actuación y participación ciudadana dentro del colectivo juvenil dejando un poco de lado la visión egocéntrica del propio yo para llegar a los demás.

Para un incremento de la participación juvenil dentro del asociacionismo también se requiere de un cambio desde las bases, es decir, desde la escuela. Ésta, como primer agente de incidencia social, debe promulgar este tipo de modelos de cambio social de forma progresiva a lo largo de la escolaridad identificándose como un eje transversal o un contenido propio del currículo oculto siguiendo modelos educativos como el norteamericano que involucra un cómputo de horas de servicios a la comunidad como un área más que lleva inherente una serie aprendizajes curriculares y otros para la vida. De esta forma, nos aseguramos la inculcación de una serie de modelos educativos que aseguren la participación democrática de nuestras futuras generaciones dentro del entorno. Para tal acción se ha de llevar el cambio desde las administraciones educativas por medio de los arreglos administrativos y legislativos y, de forma más específica, a nivel de aula, por medio de la implementación de metodologías como el Aprendizaje-servicio que resalta el voluntariado como medio de aprendizaje curricular y personal a favor de hacer nuestro entorno un mundo mejor.

## 5. Referencias

Agudo, Y., Martín, E., y Tovar, F. (2011). Capacidades y límites de la acción juvenil: asociacionismo, nuevas tecnologías y música. *Juventud protagonista: capacidades y límites de transformación social*, 9, 9-29.

Alberich Nistal, T. (1993). La crisis de los movimientos sociales y asociacionismo de los años noventa. *Movimientos sociales, 90,* 101-114.

Alonso, L.E. (1999). La juventud en el tercer sector: redefinición del bienestar, redefinición de la ciudadanía. *Revista de Estudios de Juventud, 45*, 9-20.

Arias Cardona, A. M., y Mazo Peña, J. A. (2016). Capital social: asociacionismo, confianza–valores y ciudadanía en jóvenes universitarios. *Katharsis*, (21), 192-216.

Bayón, M. C., Roberts, B. y Saravía, G. A. (1998). Ciudadanía social y sector informal en América Latina. *Perfiles latinoamericanos, 7* (13), 73-111.

Dávila De León, M. C., y Díaz Morales, J. F. (2005). Voluntariado y satisfacción vital, *Intervención Psicosocial, 14* (1), 81-94.

Díaz Velázquez, E. (2008). El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. Un análisis crítico. Revista Sociológico de Pensamiento Crítico, 2 (2), 183-195.

Escribano, M. (2008). El papel de las asociaciones juveniles en el diálogo entre civilizaciones. *Revista de Estudios de Juventud, 80*(10), 169-185.

INJUVE (2012). *Informe Juventud España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud

Mazzina, C. (2015). Alexis de Tocqueville y la tradición liberal. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, *8* (15), 135-147.

Moncayo, J. y Díaz Gómez, A. (2015). *Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación*. Cali: Bonaventuriana.

Montero, J. R. Font, J., y Torcal, M. (eds.) (2006): *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Montero, J., Zmerli, S., & Newton, K. (2008). Confianza social, confianza política y satisfacción con la democracia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, *122*(1), 11-54.

Morán, M. L., y Benedicto, J. (2008). Los jóvenes como actores sociales y polí- ticos en la sociedad global. *Pensamiento Iberoamericano, 3*, 139-164.

Otero López, J. C. (2009). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Axac.

Requena Santos, F. (2008). *Redes sociales y sociedad civil.* Madrid: CIS

Rodríguez Suárez, J., Agulló Tomás, E., & Agulló Tomás, M. S. (2003). Jóvenes, fin de semana y uso recreativo de drogas: evolución y tendencias del ocio juvenil. *Adicciones*, *15*(5), 7-34.

Tocqueville, A. (1980) *La democracia en America*. Alianza Editorial: Madrid.

Viegas Alfono, O. (2000). El papel del asociacionismo y del sindicalismo judicial en el día de hoy y las transformaciones de la sociedad. *Jueces para la democracia.*

# Democratización de oportunidades en la educación secundaria

Angelina Sánchez-Martí[a], Ingrid Agud[a1]
[a]*Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallès, España*

**Resumen**

La comunicación que se presenta es parte de una tesis doctoral que analiza las trayectorias académicas de los jóvenes de familias inmigrantes y, muy especialmente, la transición de la etapa secundaria a la educación superior; sobre todo dada la vulnerabilidad académica de este alumnado y su escasa presencia en estas etapas educativas. Los resultados que se presentan forman parte del análisis institucional que se ha llevado a cabo para conocer los mecanismos y dispositivos que actualmente están implementados para favorecer la promoción educativa de estos jóvenes. Los resultados constatan que los centros participantes del estudio tienen culturas organizativas diferentes que condicionan los mecanismos de formación de capital social de los que pueden beneficiarse los jóvenes para construir trayectorias educativas de éxito. En concreto, se han identificado dos culturas organizativas principales que han quedado descritas en base a las subcategorías emergidas en el análisis: "los mecanismos pedagógicos de apoyo" que tienen implementados los institutos a lo largo de la secundaria, especialmente en la postobligatoria; y su "apertura e implicación institucional con el barrio y el entorno". La comunicación vislumbrará la articulación de estas subcategorías y, concretamente las diferencias observadas en torno a la cultura organizativa de los institutos participantes en la investigación.

*Palabras clave:* trayectorias educativas; democratatización institucional; educación secundaria; jóvenes inmigrantes.

**Abstract**

The paper presented is part of a doctoral thesis that analyzes the academic trajectories of young people from immigrant families and their transition from secondary education to higher education; especially given the academic vulnerability of these students and their lack of presence in these educational stages. The results presented are part of the institutional analysis that has been carried out to know the mechanisms and devices that are currently implemented to favor the educational promotion of these young people. The results show that the high schools participating in the study have different organizational cultures, something that condition the mechanisms of social capital formation from where young people can benefit to build successful educational trajectories. Two main organizational

1 Autor para correspondencia: Angelina Sánchez Martí
Correo electrónico: angelina.sanchez@uab.cat

cultures have been identified based on the subcategories emerged in the analysis: "the pedagogical mechanisms of support" high schools have implemented throughout secondary education, especially at the post-compulsory level; and their "openness and institutional involvement with the neighborhood and the environment". This paper will glimpse the articulation of these subcategories and, particularly, the differences observed regarding the organizational culture of the institutes participating in the research.

*Keywords:* educational trajectories; institutional democratization; secondary education; young immigrants.

# 1. Introducción

El objetivo último de querer "comprender cómo se construye el éxito educativo en secundaria postobligatoria por parte de los jóvenes de familias inmigradas" nos llevó a poner un primer énfasis en los centros educativos dado el rol que juegan en la provisión directa de oportunidades educativas. En los centros, los jóvenes viven transiciones ecológicas, renegocian sus roles y posiciones sociales y, crean sus redes de apoyo -las relaciones sociales cobran una importancia vital en la etapa de la adolescencia. Estos elementos cobran un interés muy significativo cuando nos interesa analizar las trayectorias académicas de aquellos que están expuestos *per se* a una mayor vulnerabilidad académica.

Concretamente, desde los dos ejes teóricos principales que sustentan este trabajo -el capital social y el apoyo social-, indagamos como las dinámicas organizativas de los centros educativos participantes en la investigación incidían en que éstos fuesen en mayor o menor grado contextos proclives de apoyo social e institucional. Utilizamos para ello, las 55 entrevistas semiestructuradas realizadas a agentes educativos y alumnado y, los documentos de centro facilitados por los equipos directivos; todos ello enmarcado en el trabajo de campo de una tesis doctoral (Sánchez-Martí, 2016).

# 2. Los centros y sus culturas organizativas: "cuánto tienen de democráticas?"

Los centros educativos tienen un cierto espacio para organizar su funcionamiento en base a sus proyectos educativos. En este sentido, las escuelas son organizaciones que configuran realidades educativas diferentes, como consecuencia directa de la historia institucional y de la cultura dominante (Gairín, 1999). Conocer la cultura de funcionamiento de los centros, como puede ocurrir con el resto de instituciones u organizaciones, no sólo tiene una influencia determinante en su gestión interna global, sino también en la forma como se conciben las trayectorias y en las decisiones que se toman para favorecerlas.

Empezaremos por referirnos a los recursos institucionales de los que disponen los centros para atender al alumnado y la valoración que hace el profesorado de los mismos en cuanto a su eficacia para apoyar las trayectorias de manera que pueda comprenderse hasta qué punto favorecen la construcción del éxito educativo de los jóvenes de familias inmigradas.

A partir de la documentación facilitada por los centros y las entrevistas se han identificado, entre otros aspectos, los criterios que adoptan para atender a la diversidad, y se han analizado los mecanismos pedagógicos que tienen implementados. El análisis se ha basado en comprender hasta qué punto la organización y la disposición de estas cuestiones permite desarrollar y fomentar trayectorias continuistas.

De entrada, se observa que además de los documentos básicos sobre la organización de los institutos, los tres centros tienen un desarrollo paralelo de proyectos y programas para dar una respuesta educativa ajustada al alumnado que atienden. A nivel teórico, estas medidas son entendidas por el profesorado como "caminos" que permiten que todo el alumnado pueda desarrollar al máximo sus capacidades: i.e. "*Proveemos medidas que favorezcan la máxima inclusividad de todo el alumnado y eviten la segregación, intentando dar a cada alumno el aprendizaje más cercano a sus conocimientos previos y sus capacidades de aprendizaje*" (PAD2: 2). Se asume, por tanto, que, dada la diversidad, la acción pedagógica y educativa del centro también debe ser diversa, por lo que se plantean varias estrategias educativas e institucionales que se aplican en función de cada caso. A nivel tácito, observamos dos cuestiones:

- En primer lugar, estas medidas están implementadas de forma diferente en cada centro. En el Màrius Torres[2] y en el Rosa Sabater se conciben como estrategias de atención a la diversidad para la secundaria obligatoria principalmente, mientras que en el INS Fontanelles se entienden como estrategias de apoyo para todo el alumnado, independientemente de su curso.
- En segundo lugar, aunque los tres centros tienen una clara intención de apertura, el trabajo conjunto con otras entidades como el Ayuntamiento, en el Màrius Torres y en el Rosa Sabater los proyectos de vinculación son puntuales. El Instituto Fontanelles, en cambio, tiene un vínculo explícito con el barrio y las instituciones públicas.

Las decisiones sobre el uso de estas estrategias son, según el profesorado, esenciales para poder atender al alumnado. Permiten también comprender cómo se organiza el centro educativo para ajustar la ayuda educativa a las particularidades de los jóvenes de familias inmigradas. A continuación, se presentan los resultados del análisis por centros. Dada la similitud entre los dos primeros institutos en cuanto a su cultura organizativa, se presentan sus resultados de forma conjunta.

## *2.1. Medidas desplegadas en el INS Rosa Sabater y en INS Màrius Torres*

Ambos centros disponen del desarrollo habitual de recursos y planes pensados para atender a la diversidad y dar respuesta a los objetivos planteados en el PEC, a partir de los cuales se concretan el resto de recursos (EAP, Servicio LIC, etc.) y estrategias (agrupamientos flexibles, etc.) que tienen para dar una respuesta educativa ajustada a las características de su alumnado a lo largo de secundaria -ESO y PO. Tienen la filosofía de asegurar los recursos necesarios para que todos los jóvenes puedan alcanzar el máximo

2 Los nombres de los institutos son pseudónimos.

desarrollo posible de sus capacidades personales y los objetivos establecidos en cada etapa, activando *estrategias de carácter general* como los agrupamientos flexibles o los desdoblamientos de grupos y, *estrategias de carácter específico* como el aula de acogida. Con la institucionalización de todos los dispositivos de atención a la diversidad, estos centros desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados al grupo y a los jóvenes. El análisis llevado a cabo, sin embargo, ha permitido constatar que, salvo algunas, la gran mayoría de estrategias se desarrollan únicamente en el marco de la etapa obligatoria, tal y como se establece en el artículo 91 de la Ley 12/2009 -del 10 de julio- de educación, y en el artículo 5 del Decreto 102/2010 -de 3 de agosto- de autonomía de los centros educativos, de acuerdo con los principios de la educación inclusiva. Ambos centros entienden las medidas de apoyo como una vía para evitar un mayor fracaso escolar o, en su defecto, para reducirlo y no se conciben, por tanto, para favorecer la continuidad educativa más allá de la etapa obligatoria.

> Claro los estudios postobligatorios ya es otro mundo; por decirlo así, ¿no? En la ESO sí que se acompaña durante los 4 años para intentar que termine graduando. En cambio, en bachillerato y ciclos, la mentalidad ya no es exactamente la misma, sino que es más de orientación. (EP: 15Sab, 981-2434)

Las medidas activadas conllevan, teóricamente, un mayor grado de desarrollo de las capacidades de todos los jóvenes y garantizan la inclusión educativa del alumnado que debería encontrar respuesta a sus necesidades. Sin embargo, los discursos del profesorado han permitido constatar que acaban traduciéndose a lo largo de la etapa obligatoria en medidas "compensatorias" que facilitan mayores porcentajes de graduación, pero que no son efectivas en términos de promoción educativa. Por tanto, no estarían facilitando el tipo de apoyo que necesitan los jóvenes para garantizar su continuidad educativa. No facilitan el aprendizaje ni una mejora de rendimiento; tampoco garantizan que puedan alcanzar el nivel que les corresponde curricularmente:

> P: Mi sensación es que estos alumnos, si no estuvieran en un curso adaptado, [...] suspenderían sí o sí. Muchos de ellos tirarían la toalla sí o sí. Y así, algunos de ellos, siguen un poco. [...]
>
> A: ¿Es mejor lo que estos alumnos conseguirían si no estuvieran en un grupo adaptado?
>
> P: Seguramente sí. (EP: 12Mar, 2.587-3.085)

Se dirigen, principalmente, al alumnado de la ESO que difícilmente accederá a la etapa postobligatoria, excepto aquellos que hagan uso de recursos como el aula de acogida, los cuales según la dirección del Rosa Sabater son una cuestión de naturaleza diferente para que su uso se remite a carencias de adquisición de la lengua y no de aprendizaje.

### *2.1.1. Medidas de apoyo implementadas en la PO*

En el INS Rosa Sabater cuentan, concretamente, con un programa de bachillerato a tres años vista para que el alumnado con dificultades en esta etapa tenga posibilidades de terminar y no abandone los estudios prematuramente. En ciclos, en cambio, han opta-

do por seguir utilizando los agrupamientos flexibles. Por último, aparece la orientación educativa y la acción tutorial como otra medida institucional para garantizar el seguimiento de las trayectorias del alumnado y apoyar la toma de decisiones al final de la secundaria (ESO y PO). Se entiende como un proceso de acompañamiento personal del alumno en su proceso de escolarización que continúa a lo largo de la PO tanto en el itinerario de ciclos como en bachillerato.

Para conducir las trayectorias, el traspaso de información destaca como uno de los mecanismos necesarios para que los jóvenes conozcan todas las opciones que tienen. Este traspaso se articula sobre todo a través de las tutorías -jornadas informativas, testimonios que explican su experiencia, y reuniones con las familias-. Desde ciclos, sin embargo, el profesorado se muestra crítico con la orientación que recibe el alumnado, y señala que en la postobligatoria no ha sido efectiva:

> Al grado medio vienen mal orientados, y entonces no tienen motivación ninguna. Están aquí para llenar horas [...] Acaban la ESO y desde la familia o desde el propio instituto donde estén, les han dicho: "Mira, coge un ciclo para que así no te quedarás sin nada, porque la ESO…"; [...] [También] tenemos alumnos que sí han empezado a hacer bachillerato y, como no lo han superado, han pasado a CFGM. (EP: 16Sab, 3109 hasta 4521)

Por su parte, en el INS Màrius Torres, el alumnado que accede a la postobligatoria cuenta con el Departamento de Orientación. En este instituto, la orientación educativa y la acción tutorial son concebidas como algo que va mucho más allá del traspaso informativo. El profesorado se organiza a nivel individual para favorecer el acompañamiento y las transiciones educativas de los jóvenes. En este centro, este tipo de medidas implementadas en la PO son estrategias que no están institucionalizadas (menos la orientación y la acción tutorial en bachillerato). Sólo se despliegan cuando es necesario y en función de la disponibilidad docente, por lo que los jóvenes de familias inmigradas -como otros compañeros que han hecho uso de recursos a lo largo de la ESO- quedarían desprovistos de apoyo si deciden seguir estudiando - "*Todo eso está en función de la disponibilidad que tenemos, ¿sabes?*" (EP: 11Mar, 3235-3343); una situación valorada por parte de algunos profesores como insuficiente y difícilmente asumible.

### *2.1.2. Repercusiones para las jóvenes de familias inmigradas*

Las cuestiones anteriores comportan dos repercusiones principales que tienen una incidencia clara en el desarrollo de las trayectorias. En primer lugar, algunas medidas de apoyo se traducen en "mecanismos de exclusión". A lo largo de la secundaria estos jóvenes son usuarios de más recursos de atención a la diversidad que sus análogos y, por consiguiente, la frecuencia de uso sostenida a lo largo del tiempo de estos dispositivos provoca aún más que construyan trayectorias débiles y les posiciona en una situación de mayor vulnerabilidad si deciden seguir estudiando. La ubicación de los jóvenes en determinados grupos -ej. agrupamientos flexibles- es una de las medidas que ha aparecido de manera más recurrente en el transcurso de las entrevistas, y que establece un currículum y unas metas educativas diferenciadas. A partir de éstas se ha identificado

la emergencia de actitudes de disconformidad y rebeldía por parte del alumnado. La existencia de estos grupos de nivel o itinerarios formativos diferenciados es algo que ya otras investigaciones también han apuntado; de modo que el alumnado de familias inmigradas suele estar sobrerrepresentado en los grupos de nivel más bajo, a pesar de que se trate de estrategias pedagógicamente justificadas para incrementar los resultados académicos. Se estaría produciendo la emergencia de un sistema de "violencia sistemática" del que nadie se siente responsable pero que tiene el efecto de excluir algunos sectores de alumnado (Ross Epp, 1999, citado en Ponferrada y Carrasco, 2010). El alumnado también percibe estas diferencias y señala que el apoyo que ofrecen los institutos favorece siempre a los mismos: "*Ayudarme sí; pero hay Otros a los que les va peor y, no sé, deberían hacer algo mejor por ellos, no por los que mejor, que ellos ya... ya están acostumbrados a estudiar*" (EA: 24Sab, Código 112, 16.358-17.778).

En segundo lugar, el hecho de que la mayoría de medidas estén pensadas para la secundaria obligatoria hace que el alumnado de familias inmigradas que accede a la postobligatoria "no disponga prácticamente de dispositivos de apoyo específicos" para continuar trabajando en aspectos como la adquisición lingüística -a pesar de saber que la adquisición de las habilidades lingüísticas implicadas en las actividades de enseñanza-aprendizaje en este colectivo es un proceso largo y complejo. Por lo tanto, el hecho de que no cuenten con determinado tipo de medidas de apoyo aumenta su riesgo de abandono.

## *2.2. Medidas desplegadas en el INS Fontanelles*

El INS Fontanelles además del desarrollo habitual de planes y programas de centro, es partícipe también de otros proyectos coordinados con organismos que pertenecen a la comunidad, muchos de los cuales están pensados tanto para la etapa obligatoria como para la postobligatoria. A modo de ejemplo, algunos proyectos o iniciativas con que cuenta el centro son:

- Comisión social. Esta comisión integrada tiene por objetivo ayudar a reducir el absentismo y mejorar la convivencia y la cohesión social.
- Programa Cicerone. Proyecto implementado el 2007-2008. Un joven voluntario (*cicerone*) acompaña un joven recién llegado en su proceso diario de adaptación al centro educativo para acercarlo a la realidad del barrio.
- Asociación Amigos del Instituto. Esta asociación creada por el centro ofrece becas al alumnado para que puedan continuar sus estudios en la etapa postobligatoria.

El centro se constituye, así, como una organización referente en el barrio y al mismo tiempo es dinamizadora del mismo. Tanto para la dirección del instituto como para el profesorado, el origen y motivo de estos proyectos es dotar al alumnado del máximo de oportunidades dentro y fuera la escuela. El "trabajo en red" y la "coordinación" son dos elementos que están presentes en sus discursos. Se observa una gran disposición a establecer puentes y crear relaciones entre el centro y otras instituciones y entidades sociales del entorno que puedan prestar servicios de los que se beneficien los jóvenes y, precisamente, fruto de ello el instituto cuenta con los proyectos mencionados.

> Para nosotros es básico el trabajo en red. [...]todo esto es bueno para los chavales, por ejemplo, ahora estamos haciendo unas entrevistas para ser monitores de ocio. Aprovechamos todo, algunos proyectos los hacemos nosotros y todo lo que sea de fuera, bienvenido. (EP: 3Fon, 749 a 1771)

A través del vínculo con el entorno promueven una acción educativa encaminada a minimizar la exclusión educativa y social de aquellos jóvenes que no tienen una relación positiva con el aprendizaje. El profesorado entiende el centro como un servicio sociocomunitario que se abre y se alimenta del entorno y, que promueve múltiples oportunidades de aprendizaje que amplían su rol institucional más allá del espacio y el tiempo lectivo. Los programas de escuela-comunidad con los que cuentan acaban siendo una doble herramienta de orientación y de apoyo al alumnado: permiten que puedan vincularse con el entorno y, se convierten en espacios, por ejemplo, de reflexión de las opciones formativas y profesionales que tienen.

A diferencia de los otros centros, en este caso los programas implementados y las medidas de apoyo institucionales no se limitan a la etapa obligatoria. El instituto tiene desplegadas estrategias específicamente para la PO. Además, un gran número de docentes se muestra muy comprometido con su trabajo educativo: el profesorado señala que el seguimiento y apoyo de los jóvenes pasa por su implicación dado que muchos no cuentan con otros apoyos fuera de la escuela.

Las medidas de apoyo del centro se entienden, en este caso, como los mecanismos necesarios para favorecer no sólo mayores porcentajes de graduación al finalizar la ESO, sino también para garantizar la continuidad en un itinerario o en otro. Desde esta perspectiva, destaca el apoyo informativo articulado a través de la acción tutorial y la orientación educativa. En segundo lugar, las tutorías son entendidas como un espacio fundamental para trabajar cuestiones de autoestima, problemas de relaciones, etc. además de aspectos más académicos con los que se enfrentan muchos jóvenes y que pueden convertirse en "un lastre" condicionando sus trayectorias y su "*engagement*".

Las medidas no son entendidas como una adaptación, sino como una vía para completar los estudios y seguir. De los discursos de los docentes emerge que la utilidad y la efectividad de los programas radica precisamente en las personas que hay detrás de ellos y que los articulan. Estos resultados estarían mostrando que los mecanismos institucionales desencadenan factores que pueden promover o bien poner en riesgo las trayectorias de los jóvenes de familias inmigradas, tal y como han constatado otros estudios (Conchas, 2001).

El equipo de dirección, el departamento de orientación y el técnico de integración social juegan un papel clave en las trayectorias de los jóvenes. El instituto asume que tiene la responsabilidad institucional de conseguir que todo el alumnado y, especialmente, aquel que presenta situaciones de mayor vulnerabilidad, continúe en el sistema educativo. A diferencia de los otros centros donde la responsabilidad última de las trayectorias de los jóvenes recaía en ellos, en las familias o en una falta cada vez más creciente de recursos, este instituto se siente responsable de lo que haga el alumnado y en muchos casos ve las familias como sistemas que no están facilitando el apoyo que necesitan estos jóvenes, lo

que refuerza aún más el compromiso y la tarea educativa que cogen con los jóvenes. Así el instituto asume un compromiso formal e institucional con la educación de los jóvenes del centro y su promoción educativa sea cual sea su punto de partida.

## 3. Conclusiones

Estos resultados han permitido constatar que las culturas organizativas condicionan los mecanismos de formación de capital social de los que pueden beneficiarse los jóvenes de familias inmigradas para construir trayectorias educativas de éxito. En concreto, se han identificado dos culturas organizativas principales que han quedado descritas en base a las dos subcategorías emergidas en el análisis: "los mecanismos pedagógicos de apoyo" que tienen implementados los institutos a lo largo de la secundaria, pero especialmente en la postobligatoria; y su "apertura e implicación institucional con el barrio y el entorno".

Por un lado, la apertura del centro condiciona las oportunidades que tienen los jóvenes de recibir una respuesta educativa ajustada a sus necesidades. El instituto que muestra una mayor apertura consigue un doble objetivo: a) disponer de más recursos y mecanismos pedagógicos que puedan traducirse en soportes de diferentes tipos para favorecer mejores resultados educativos; y, b) ser parte de un proyecto comunitario educativo y social a partir del cual sea más factible acompañar al alumnado y fomentar su continuidad educativa.

Por otro, los diferentes tipos de medidas de atención a la diversidad implementadas en los tres centros de secundaria también condicionan las posibilidades que tienen de acceder a mecanismos de formación de capital social y, precisamente, la filosofía y naturaleza de estas medidas no es compartida. A priori, los planes descritos se configuran como las medidas más generales que afectan a la organización y planificación del centro; y luego las medidas de apoyo adoptan diversas formas -de carácter más ordinario y, de carácter extraordinario. De este modo, además de las medidas "generalistas", algunos centros cuentan también con dispositivos que van dirigidos específicamente a "alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo" como, por ejemplo, la implementación del plan de acogida cuando los jóvenes recién llegados se integran tarde al sistema educativo. Cuentan también don "medidas de compensación de desigualdades" en relación con la situación que tienen en el contexto. Tomando en consideración que la implementación vertical de estas medidas para todos los centros educativos se concibió para garantizar que todas las personas sin excepción pudieran disfrutar del derecho a una educación de calidad atendiendo a la creciente diversidad del alumnado (Escudero & Martínez, 2004), los resultados señalan que efectivamente se están ofreciendo respuestas de atención de enseñanza-aprendizaje adaptadas que se traducen en mayores porcentajes de graduación. Ahora bien, aunque estas medidas institucionales y recursos estén siendo efectivos para reducir o evitar el fracaso escolar en la ESO, cuando se conciben y utilizan sólo para esta etapa como medidas de compensatorias no están favoreciendo el éxito educativo ni la continuidad educativa del alumnado de familias inmigradas. Más bien se están convirtiendo en itinerarios de segregación exclusiva y, por ende, social. Además, cuando

este alumnado transita hacia la postobligatoria nos encontramos que en algunos centros quedan desprovistos de medidas de apoyo específicas a partir de las cuales hacer frente a esta nueva etapa.

## 4. Referencias

Conchas, G. Q. (2001). Structuring failure and success: understanding the variability in latino school engagement. *Harvard Educational Review*, *71*(3), 475-504.

Escudero, J. M., & Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.

Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (2.ª ed.). Madrid: La Muralla.

Ponferrada, M., & Carrasco, S. (2010). Togetherness, coexistence or confrontation. The impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia, Spain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *15*(1), 87-107.

Sánchez-Martí, A. (2016). *Trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a secundària postobligatòria. Centres educatius i agents institucionals (Tesis doctoral)*. Universitat de Barcelona.

## 5. Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011-2015) (EDU/3445/2011, AP2010-3174).

# Itinerarios del sistema educativo en la construcción de las trayectorias educativas de los jóvenes inmigrantes

Angelina Sánchez-Martí[a], Juan Llanes Ordóñez[b1]
[a]*Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallès, España*
[b] *Centro Universitario Internacional de Barcelona –UNIBA–, 08901 L'Hospitalet de Llobregat, España; Universitat de Barcelona, 08035 Barcelona, España*

**Resumen**

Esta comunicación arroja los resultados de un análisis multivariante de las trayectorias académicas de los jóvenes de familias inmigradas. A partir de un estudio mixto secuencial de desarrollo, se plantearon las siguientes cuestiones: ¿Qué jóvenes de familias inmigradas llegan a segundo de postobligatoria? ¿Cómo son estos jóvenes y quiénes acaban la etapa? ¿Qué elementos están presentes en la construcción de sus trayectorias educativas de éxito? Para darles respuesta, los resultados presentan, en primer lugar, las características del alumnado de tres centros participantes en la investigación con el objetivo de identificar no sólo el perfil de jóvenes que consigue llegar a segundo de postobligatoria y presenta posibilidades plausibles de transición, sino también de identificar aspectos que hayan estado presentes en la construcción de su éxito educativo. Además, se dará a conocer la evolución muestral de sus trayectorias. En segundo lugar, los resultados proyectan distintos factores presentes en la definición de sus trayectorias dando voz a la complejidad y singularidad de las historias de los jóvenes de familias inmigradas que han accedido a segundo. El análisis se divide en base a las principales categorías utilizadas para explicar y organizar dichas trayectorias.

*Palabras clave:* trayectorias educativas; educación secundaria; jóvenes inmigrantes; transición académica; itinerarios.

**Abstract**

This paper shows the results of a multivariate analysis of the academic trajectories of young people from immigrant families. In a mixed-method sequential study, the following questions were raised: What youngsters from immigrant families reach the last course of post-compulsory education? What are their characteristics and who finish the stage? Which elements are present in the construction of their successful educational trajectories? To answer them, the results first present the characteristics and profiles of

1 Autor para correspondencia: Angelina Sánchez Martí
Correo electrónico: angelina.sanchez@uab.cat

the students of three high schools participating in the research to identify not only those who manage to reach the second course of post-compulsory education and presents plausible possibilities of transition, but also to identify aspects that have been present in the construction of their educational success. In addition, the sample evolution of their trajectories will be announced. Secondly, the results venture different factors in the definition of their paths giving voice to the complexity and uniqueness of the stories of the youngsters from immigrant families who have successfully completed the last course. The analysis is divided based on the main categories used to explain and organize such trajectories.

*Keywords:* educational trajectories; secondary education; young immigrants; academic transition; itineraries.

# 1. Introducción

Los resultados que se presentan en esta comunicación son parte de una tesis doctoral centrada en comprender las trayectorias de éxito educativo de los jóvenes de familias inmigradas en secundaria postobligatoria bajo un marco analítico centrado en los centros educativos y en el universo relacional del alumnado.

Para conocer las características principales del alumnado de familias inmigradas de los centros participantes en la investigación, la evolución de sus trayectorias a lo largo de la postobligatoria y, el perfil de los que acceden y cursan segundo, se hizo un análisis a partir de métodos clúster con variable de criterio asignada. Este procedimiento nos permitió captar varias características de la utilidad de sus redes y los sistemas de apoyo de los jóvenes de familias inmigradas, lo que en su conjunto posibilitó visibilizar los itinerarios que siguen estos jóvenes y su funcionalidad.

# 2. Jóvenes de familias inmigradas en una etapa de transición y riesgo de abandono

Este trabajo nace fruto de nuestra preocupación por estudiar las trayectorias educativas del alumnado con más riesgo de sufrir desigualdades educativas en una etapa con alto riesgo de abandono escolar. Para conocer de cerca las características de aquellos que habían logrado transitar de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a la etapa postobligatoria y permanecer en ella hasta el final, se hizo en primer lugar un análisis descriptivo univariante inicial del conjunto de jóvenes en el curso 2012-2013, a partir de la cual se analizó la evolución muestral de sus trayectorias educativas de éxito hasta el curso 2014 a 2015. Esta fue posible a partir de parte de los datos del I+D+i EDU2011-25960, el cual permitió el seguimiento durante tres cursos académicos de las trayectorias de éxito de todo el alumnado de familias inmigradas matriculado hasta el 2014-2015.

A continuación, se presenta el análisis de la información obtenida de los diferentes indicadores que han sido utilizados para caracterizar estos jóvenes. Los indicadores fueron seleccionados a partir de las variables de identificación, de trayectoria académica y de

transición académica de que se disponía en la primera fase del estudio. En este apartado la muestra está conformada por 135 jóvenes que provienen de dos grupos muestrales diferentes, decisión que fue tomada en el marco de la investigación precedente. El grupo muestral inicial (GM1) quedó conformado a partir de todo el alumnado de familias inmigradas de los tres centros en el último curso de secundaria obligatoria (4º de ESO) al final del 2011-2012. La población inicial fue de 87 jóvenes, 51,2% de hombres y 48,8% de chicas. En el curso 2012-2013, sin embargo, se decidió añadir todos aquellos alumnos (GM2 = 48 jóvenes) que siendo también hijos de familias inmigradas se habían incorporado a la etapa de educación secundaria postobligatoria y pasaban a ser compañeros de los que formaban parte de la muestra inicial, sobre todo a consecuencia de las dificultades para seguir sus trayectorias -se desconoce la continuidad del 10,34%- y el porcentaje de repeticiones, fracasos y abandonos (20,69%). Así, dejaron de seguirse 27 jóvenes del GM1 (31,03%) y se continuó el seguimiento de los 108 jóvenes con trayectorias continuistas que en el curso 2012-2013 se encontraban matriculados en primero de PO (60 jóvenes del GM1 y 48 del GM2).

Se trata de una muestra distribuida equitativamente en cuanto a género (50,4% chicos y 49,6% chicas) con edades mayoritariamente comprendidas entre los 16 y 17 años (67,4%) -siendo el resto de una edad más avanzada, probablemente debido a situaciones que afectan a este colectivo como la repetición de cursos (Cordero et al., 2014). Queda explicado así el elevado porcentaje de repetición de estos jóvenes en el transcurso de sus estudios (45,9%). Análogamente, los que cursan primero de postobligatoria, el 42,2% está matriculado en la modalidad de bachillerato y el 36,3% en CFGM.

Respecto la distribución por centros, el estudio se llevó a cabo en tres centros: el INS Fontanelles aglutina el 48,1% de los alumnos, el INS R. Sabater el 26,7% y el INS M. Torres el 25,2%. La mayor parte es de Latinoamérica (57,7%), seguida de un 17% del Magreb y de un 12,6% de jóvenes de familias inmigradas pero nacidos en Cataluña. En menor medida, hay alumnos nacidos en otros países de África Subsahariana, Asia o del resto de Europa. El 64,5% de los jóvenes hace menos de 7 años en Cataluña, lo que indica que en muchos casos presenta una historia migratoria relativamente reciente: el 53,3% se incorporó a la escuela catalana en primaria y el 21,5% en la ESO. La mayoría viven con el padre y la madre (66,7%) y, a pesar de tener familiares con estudios postobligatorios (93,3%), el 77,7% tienen menos de dos -los cuales en muchos casos no forman parte del núcleo familiar más cercano. En cambio, un porcentaje muy elevado dice tener algunas o muchas amistades con estudios (89,6%).

Por último, con respecto a otros aspectos vinculados a la definición de sus trayectorias, la mitad de la muestra cree que los estudios le van regular o mal. En este caso, no puede obviarse que el 21,5% de la muestra se encuentra repitiendo 4º ESO, ha abandonado o se desconoce, lo que está incidiendo en el resultado global de este indicador, pero igualmente el número de jóvenes que cree que los estudios no le van bien es notable. De hecho, una gran mayoría (71,1%) han utilizado en algún momento recursos de apoyo.

Estos datos se convierten en indicadores iniciales del tipo de jóvenes a los que se ha tenido acceso, y permiten conocer la evolución muestral completa de las trayectorias del alumnado continuista.

### *2.1. Evolución muestral de sus trayectorias académicas*

En el 2011-2012, los 135 jóvenes de la muestra se encontraban en el último curso de la ESO. Entre estos, a 87 jóvenes se les había iniciado el seguimiento en el curso 2011-2012 (GM1) y 48 más fueron incorporados en el 2012-2013 (GM2). De los 87 iniciales, 60 lograron acceder al primer curso de P, por lo que en el curso 2012-2013 nos encontrábamos con 108 chicos y chicas con perfil continuista tras haber superado la transición de riesgo ESO-PO. En el curso 2013-2014 de los 108 jóvenes matriculados en primero de PO fueron 55 los que lograron pasar al segundo curso; por tanto, la mitad (50,92%). Como en el curso anterior, se continuó el seguimiento de estos 55 jóvenes y dejó de seguirse la trayectoria de los 53 restantes que no accedieron a segundo.

Además de la evolución natural de las trayectorias, se observan diferencias por grupo muestral. Mientras que de los 87 alumnos del GM1 que empezaron 4º de ESO, casi el 70% consigue superar la transición de riesgo ESO-PO (N = 60; 68,96%), de estos sólo 20 jóvenes llegan a segundo -una cuarta parte del GM1 (22,98%). En cambio, respecto a la totalidad de alumnos de familias inmigradas que llegan al centro en primero de PO (48 alumnos), dos terceras partes promocionan a 2º de PO (35 alumnos; 72,92%). Esta tendencia parece que se mantiene si se siguen las trayectorias de los jóvenes hasta el curso 2014-2015, una vez terminada la secundaria postobligatoria.

De los 87 jóvenes del GM1 muy pocos acceden a estudios superiores (10 alumnos; 11,49%), mientras que los 48 jóvenes del GM2, una tercera parte llega (16 alumnos; 33,33%). Así, del conjunto de alumnado que accede a primero sólo una cuarta parte consigue finalizar la etapa (26 jóvenes; 24,07%) de forma lineal -curso tras curso-. Estos resultados evidencian que sólo la mitad de los jóvenes de familias inmigradas pasan de primero a segundo (50,92%), y que, de éstos, menos de la mitad terminan segundo y continúan estudios superiores (24,07%), lo que se congruente con la tasa de graduación en la Educación Secundaria Obligatoria (Albaigés & Martínez, 2012), y que evidencia que aún estamos lejos de reducir las tasas de abandono escolar en la postobligatoria (Comisión Europea, 2010).

En síntesis, el seguimiento de las trayectorias de estos jóvenes desde 4º ESO y 1º PO -en el caso de los jóvenes del GM2- ha permitido conocer las fluctuaciones que se producen a lo largo de las trayectorias: los cambios de itinerario, los abandonos progresivos, las incorporaciones a los centros, etc. Asimismo, el seguimiento de las trayectorias permite identificar las características principales de aquellos que aparte de haber transitado de la ESO en la PO se mantienen en el sistema hasta el final del segundo curso de PO.

## 3. El alumnado que accede a segundo de postobligatoria

Además de análisis exploratorios, se llevó a cabo un análisis multivariado de caracterización de la variable categórica "Acceso a segundo de PO", a partir de comparaciones múltiples entre medias y proporciones con el resto de variables disponibles de los cuestionarios administrados en la fase 1 del estudio: cuestionarios de redes personales (San-

dín & Sánchez, 2012a, 2012b); escala de orientación de red (Sandín & Sánchez, 2012c); y, cuestionario de percepción de apoyo social (Del Campo et al., 2013). Este análisis de clasificación con variable criterio (Bécue & Valls, 2005) considera todos los indicadores registrados, por lo que permite caracterizar las categorías de una variable en función del resto de variables (Sánchez-Martí & Ruiz-Bueno, 2017).

El análisis hecho sobre la muestra de jóvenes de familias inmigradas posibilitó caracterizarlos en función del hecho de acceder o no a segundo de postobligatoria y, por tanto, la explicación de su continuidad se obtiene en relación con lo que los distingue del resto -los que no continúan. Los resultados muestran que el perfil del alumnado que llega a segundo y el que no lo hace varía.

## *3.1. Datos de identificación y contextuales*

El alumnado que accede al segundo curso es de edad avanzada[2], lo que de entrada corrobora que probablemente han repetido más de un curso o bien han cambiado de itinerario en algún momento. El alumnado proviene de diferentes países -principalmente de América Latina, Asia y África Subsahariana. En cambio, no aparece el Magreb que sí está presente en el perfil de los que no acceden, lo que remite a que la continuidad de estos en la postobligatoria es menor. Este dato es significativo; a pesar del bajo número de alumnos de este colectivo en la muestra, también lo era en el caso del alumnado de Asia y África Subsahariana y éstos aparecen en el perfil del alumnado continuista. Quién sigue estudiando hace al menos 5 años que reside en Cataluña. Sobre el núcleo familiar, a pesar de que los resultados nos indican que la situación laboral de los padres es variada, como variable explicativa de la continuidad tiene más peso que trabajen. Lo mismo se observa respecto del nivel de estudios. Aunque han aparecido varias variables estadísticamente significativas que corroboran la disparidad de resultados, la variable "estudios secundarios" emerge entre los jóvenes que acceden a segundo. Por último, emerge también como variable explicativa de la continuidad el hecho de que tengan muchas amistades de familias inmigradas con estudios postobligatorios.

## *3.2. Trayectorias académicas*

En cuanto a los datos de sus trayectorias académicas, los resultados señalan lo siguiente:

- El curso de incorporación a la escuela catalana y en el instituto donde han hecho la secundaria no está condicionando el acceso al segundo curso de PO. Por lo tanto, aunque algunos jóvenes hayan incorporado más tardíamente que otros al sistema educativo, el caso es que todas las casuísticas - incorporación en la ESO, en primaria, en infantil, etc.- siguen presentes en la etapa postobligatoria.
- El alumnado que accede a segundo dice tener un conocimiento notable o sobresaliente de la lengua catalana, aunque cree que puede tener dificultades en esta área.

2 Por una limitación de espacio no se indica la significación estadística de las variables ni su valor test.

- Aparece significativo el hecho de que elijan la opción de bachillerato científico. Se confirma así que el alumnado que ha decidido cursar este itinerario científico continúa en mayor medida que sus análogos.
- Se corrobora también que los que acceden a segundo han repetido cursos y que han utilizado recursos de apoyo como las clases de refuerzo.
- Los que siguen ven el bachillerato como una etapa donde se debe estudiar bastante y dedicarse a ella, mientras que los que no lo hacen consideran que no se debe estudiar tanto en el bachillerato. Este resultado hace pensar que la decisión de seguir estudiando pueda estar poco condicionada por la imagen que se tenga de un itinerario y del otro.
- Respecto a su rendimiento, los jóvenes de 2º PO están seguros de que aprobarán el curso y que los estudios les van bien o muy bien. Creen que no se enfrentarán a dificultades académicas pero que pueden encontrarse con contratiempos económicos para seguir. En cambio, los que no llegan a segundo, además de percibir dificultades académicas, en su momento dudaban de si aprobarían y consideraban que los estudios les iban regular o mal.
- Por último, la visión que tiene el profesorado del alumnado que sigue es bastante buena y, en cambio, creen que los que no siguen son más bien malos estudiantes.

### *3.3. Apoyo social y otras variables relacionales*

En cuanto a las variables que describen las relaciones de los jóvenes con su entorno los resultados del tratamiento exploratorio multivariante plantean lo siguiente:

- En cuanto a la composición de sus redes personales y los contextos donde se relacionan, el análisis realizado muestra que los que siguen estudiando tienen una menor presencia de familiares y una mayor presencia de compañeros del instituto, además de algún profesor o monitor. En cambio, los que no llegan a segundo tienen una gran presencia de familiares y de iguales que viven en otros barrios, y en menor medida compañeros del instituto. Y, aunque tienen amistades con estudios postobligatorios, consideran que son regulares o malos estudiantes, que dan poca importancia a los estudios, y que tienen bastante influencia sobre sus decisiones.
- Respecto al país de origen de los *alteri* del alumnado que sigue, sus redes tienen una mayor presencia de personas catalanas y españolas. En cambio, por ejemplo, entre los compañeros y las amistades de los jóvenes que no siguen destaca una gran presencia de personas del mismo país que la persona entrevistada o bien de otros países, y en menor medida de catalanes o españoles. Este resultado es congruente con la mayor o menor presencia de familiares que comentábamos anteriormente.

En relación con el apoyo, el análisis de las dimensiones estudiadas plantea lo siguiente:

- Los jóvenes que llegan a segundo presentan una mayor predisposición a recibir apoyo, a acceder a recursos, etc. Consideran que pedir apoyo reconforta y que hay que

hacerlo cuando se necesita, a pesar de que identifican personas de su entorno en quien confiaban que les han fallado y, que creen que pedir ayuda implica ser más débil y dependiente. Sin embargo, creen que es necesario compartir los problemas y consideran que han recibido apoyo de sus amistades cuando lo han necesitado. Por el contrario, se observa que los que no llegan a segundo se abren menos a los demás. Respecto la conveniencia y utilidad de buscar ayuda, dicen que dudan pedir nada aun necesitándolo y muestran una expresión de mayor desconfianza hacia los demás. Igualmente, consideran que raramente obtienen información útil de los demás.

- En cuanto a las estrategias que utilizan para buscar apoyo, los jóvenes que siguen consideran que no hacer nada, es decir, esperar a que se solucione no es la vía más adecuada, sino que es más apropiado buscar información por internet o en la biblioteca, acudir a un servicio o institución donde te puedan ayudar. Por último, dejarlo en manos de la familia es una opción que contemplan raramente. Contrariamente, perciben que la familia, las amistades cercanas o del mismo grupo cultural deberían ser las personas que les dieran más apoyo y, en menor medida las asociaciones o los grupos de barrio y, los tutores y/o profesores. Este resultado pone de relieve la funcionalidad de las fuentes de apoyo:

  - A nivel macro, por un lado, conciben que tener apoyo en el barrio es poder ir a diferentes servicios cuando necesitas información, un derecho que tienen todas las personas que viven y, por otro, una cuestión más asistencialista, que se ofrece a los que más lo necesitan. En general, aunque conocen diferentes asociaciones o entidades comunitarias -escuelas artísticas, clubes deportivos, asociaciones de voluntariado, casales, centros cívicos, etc.- participan poco, a pesar de que creen que los podrían ayudar si lo necesitaran.

  - A nivel meso, son alumnos que cuando no entienden algo lo suelen preguntar al profesorado. Entienden el apoyo como el hecho de: a) sentirse escuchados cuando tienen un problema y valorados como persona; b) contar con servicios que les ayuden en los estudios; y c), recibir información necesaria sobre cuestiones académicas, consejos y sugerencias útiles, además de ayudas económicas cuando se necesita. De su experiencia destaca que están satisfechos con el grado de apoyo que reciben de las personas con las que tienen un vínculo más habitual (compañeros, profesorado, tutor) y, en cambio, menos satisfechos con otras figuras profesionales como el psicopedagogo. En cuanto a la dirección del instituto, muestran una satisfacción media/alta. Destaca, también, que ellos apoyan compañeros cuando lo necesitan. En general, se sienten muy integrados en el grupo de compañeros y acogidos tanto por los compañeros como por el profesorado -además creen que estos últimos valoran su esfuerzo, los aprecian y demuestran cariño-, aunque no siempre se sienten integrados en el instituto. Por ser de familias inmigradas, creen que pueden tener más dificultades que el resto a la hora de recibir apoyo, aunque valoran las orientaciones del tutor y creen que los compañeros les son de gran ayuda. A pesar de considerarse buenos alumnos, creen que tienen peores notas que la mayoría de sus compañeros. Tal y como ocurría a nivel comunitario, también se implican poco en las actividades del instituto tales como ser delegado, representante, mediador, pareja lingüística, etc.

- A nivel micro, están satisfechos con el apoyo que reciben de familia y amigos. Perciben que la familia quiere que sigan estudiando para desarrollarse como personas, y para tener más éxito en la vida, y en este sentido dicen que les apoyan. Dicen también que les ofrecen apoyo emocional -estima y valoración-, apoyo informativo -orientaciones y consejos- y, apoyo tangible -se hacen cargo de los gastos-. De manera análoga, perciben que las amistades también les ofrecen apoyo, sobre todo emocional e informativo. En menor medida, ambos agentes -familia y amistades- son fuentes de apoyo académico.

# 4. Conclusiones

El análisis permite concluir que el alumnado que sigue denota un mayor realismo respecto al esfuerzo que implica seguir adelante y las dificultades con las que puede encontrarse en el futuro. Este mayor realismo puede estar incidiendo en que ajuste de manera más racional sus deseos y aspiraciones de continuidad con las posibilidades que tiene. Se trata de chicos y chicas que están seguros que aprobarán y, el profesorado tiene, precisamente, un concepto académico elevado de ellos mismos. Cuentan con redes personales más heterogéneas, con menos familiares, más compañeros y profesores, y también con una mayor presencia de personas nacidas en España que sus análogos. Entre sus redes no destaca una presencia significativa de personas con PO lo que nos hace pensar que se estén poniendo de manifiesto factores vinculados a las "ideologías de la oportunidad", "la cultura del optimismo" o "las motivaciones filiales". Además, este alumnado presenta una mayor predisposición a recibir apoyo, a acceder a recursos, etc. y, en este sentido, pone en juego estrategias de enfrentamiento y búsqueda vías para enfrentarse a las dificultades. El análisis de clasificación realizada entre los jóvenes que siguen y los que no pone de relieve la funcionalidad de las fuentes de apoyo. Los jóvenes que han llegado a segundo acceden más al profesorado y los compañeros, y se sienten integrados en sus grupos-clase. Sienten también que las familias les ayudan, pero destacan que la ayuda que necesitan, de tipo más académico, suele venir de otras personas.

# 5. Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011-2015) (EDU/3445/2011, AP2010-3174).

# 6. Referencias

Albaigés, B., & Martínez, M. (2012). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Informes Breus.

Bécue, M., & Valls, J. (2005). *Manual de introducción a los métodos factoriales y clasificación con SPAD*. Bellaterra: Servei d'Estadística-UAB.

Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas.

Del Campo, J., Marín, M. Á., & Vilà, R. (2013). Qüestionari de percepció de recolzament social. Context comunitari, educatiu i familiar. Barcelona: Dipòsit Digital-UB. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34401

Sánchez-Martí, A. & Ruiz-Bueno, A. (2017). Análisis de clasificación con variable criterio en SPAD. *REIRE – Revista d'innovació i recerca en educació*.

Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2012). Cuestionario de redes personales. Redes entre iguales. Barcelona: Dipòsit Digital-UB. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34579

Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2012). Cuestionario de redes personales. Redes entre iguales. Barcelona: Dipòsit Digital-UB. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34579

Sandín, M. P., & Sánchez, A. (2012). Escala d'orientació de xarxa. Barcelona: Dipòsit Digital-UB. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34577

# La tertulia pedagógica dialógica: un cambio de mirada en el perfil del psicopedagogo/a

Aida Sanahuja Ribés, Alicia Benet Gil, Joan A. Traver Martí [a, 1]
[a]*Universidad Jaume I, Av. de Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castellón de la Plana, España*

**Resumen**

En esta comunicación se presenta una experiencia de una Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) realizada en las asignaturas de carácter optativo: *Prácticas Inclusivas en el Aula desde la Investigación-Acción* y *Formación para la Convivencia Democrática,* enmarcadas en el itinerario de mejora educativa e inclusión, del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I. Ambas asignaturas se realizan de manera coordinada y comparten algunas sesiones, esta dinámica se lleva a cabo en la última sesión del curso. La lectura seleccionada corresponde al artículo: *El perfil humano y profesional del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función* (Vallejos y Rodríguez, 2000). A partir de la lectura del texto, y apoyándose en los principios del aprendizaje dialógico, los participantes comparten, dialogan y reflexionan sobre el cambio de mirada que se requiere hacia la figura del psicopedagogo/a. Para ello, se asigna una moderadora y se propicia una relación de horizontalidad entre los participantes. En los resultados se presentan evidencias y comentarios extraídos de los diarios de reflexión realizados por los diferentes participantes. A modo de conclusión decir que esta estrategia permite la construcción colectiva del aprendizaje y propicia una reflexión profunda sobre las diferentes funciones del profesional de la psicopedagogía desde el marco de la educación inclusiva y la mejora educativa.

*Palabras clave:* Tertulia pedagogía dialógica; Formación en psicopedagogía; Aprendizaje dialógico; Participación democrática; Ciudadanía crítica.

**Abstract**

This communication presents an experience about a Dialogic Literary Circle carried out in the optional subjects: *Inclusive practice in the classroom for the research-action* and *Training for the coexistence democracy* framed by the itinerary of improving education and inclusion: Master's degree in psychopedagogue at the Jaume I University. Both subjects are carried out as coordinated and share some sessions. This dynamic take place in the last session. The reading selected corresponds to the article: *El perfil humano y profesional*

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: asanahuj@uji.es

*del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función* (Vallejos y Rodríguez, 2000). From a reading of the article, and leaning on the fundamentals of Dialogic learning, participants share, dialogue and reflect on profile and functions of psychopedagogue in the context of an inclusive school. Is assigned a moderator and favorable a relationship of horizontally between the participants. The results are presented evidence and comments extracted of the diaries of reflection of the participants. As a conclusion, this strategy allows the collective construction of learning and encourages thinking about profile and functions of psychopedagogue in the context of an inclusive school.

*Keywords:* Dialogic Literary Circle; Training in psychopedagogue; Dialogic learning; Democratic participation; Critical citizenry.

# 1. Introducción

El aprendizaje dialógico promueve múltiples interacciones que incrementan el aprendizaje, la creación de sentido social y personal. Este se guía en los principios de solidaridad, en los que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y recíprocamente enriquecedores (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Según recogen Aubert, García y Racionero (2009), los principios del aprendizaje dialógico son los siguientes: 1) diálogo igualitario, 2) inteligencia cultural (académica, práctica y comunicativa), 3) transformación (cambio en las personas y en su contexto), 4) dimensión instrumental (aprendizaje instrumental de los conocimientos necesarios para vivir en la sociedad sin oponerse al diálogo y a una educación democrática), 5) creación de sentido (aprendizaje que parte de la interacción, demandas y necesidades de la persona), 6) solidaridad (en la que se basan las prácticas democráticas) y 7) igualdad de diferencias (valorar positivamente la diversidad, junto el valor de la igualdad).

Mayoritariamente por todos es conocido el uso de las tertulias literarias dialógicas, las cuales consisten en que un grupo de personas se reúna para reflexionar y dialogar a partir de un libro considerado de la literatura clásica universal (Aguilar, Pallarés y Traver, 2013). Siguiendo a estos últimos autores citados, el diálogo igualitario, la ayuda mutua y la comprensión conjunta, se convierten en tres elementos básicos que ayudan a cada una de las personas asistentes a transformar la realidad a partir del acto lector. La Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD), la dinámica que nos ocupa en este trabajo, tiene sus antecedentes en las tertulias literarias dialógicas, actuación educativa de éxito seleccionada por el proyecto "INCLUD-ED" (Roca, 2016; Aguilar, 2017). Recientemente, están proliferando diferentes tipos de tertulias dialógicas como: las tertulias musicales dialógicas (TMD), las tertulias artísticas dialógicas (TAD), las tertulias matemáticas dialógicas (TMaD), las tertulias científicas dialógicas (TCD), las tertulias pedagógicas dialógicas (TPD), etc. (*School as 'learning communities'*, 2017).

En esencia, estos espacios se convierten en unos acontecimientos comunicativos, los cuales a través del diálogo proceden a iniciar un proceso de interpretación interactiva de los textos leídos (Pulido y Zepa, 2010). Previamente a la sesión se escoge la lectura a realizar y se marca el fragmento que se debe de leer. La persona que asume el rol del moderador es quien se encarga de fomentar la participación de los asistentes y dar los turnos de

palabra, en la sesión se crea un clima en el que todos pueden aportar y dialogar desde su propia experiencia (Fernández, Garvín y González, 2012). Un estudio realizado por Hargreaves y García-Carrión (2016), en el contexto de la educación primaria, concluye que la tertulia literaria dialógica es una acción que fomenta la inclusión y la cohesión social, propiciando que más del 75% de la clase participe en el diálogo y contribuya en un 80% a la tertulia. Además, esta metodología aumenta la motivación y el logro hacia la lectura. Así pues, con el objetivo de avanzar hacia una Universidad Intercultural Inclusiva (Benet, Yazzo, Moliner, Sanahuja y Sales, 2017), se promueven desde el aula universitaria una serie de prácticas que nos ayudan a trabajar y a materializar principios basados en la participación igualitaria, democrática y colaborativa. Concretamente, nos centramos en la formación en psicopedagogía con el objetivo de propiciar un cambio de mirada en el perfil de este profesional (Doménech, Escobedo y Moliner, 2010). Tal y como han indicado recientemente Lorente y Sales (2017), en uno de sus trabajos, tradicionalmente el perfil profesional del psicopedagogo/a se ha centrado más en un enfoque clínico, en lugar de potenciar prácticas psicopedagógicas promotoras de la transformación escolar propias de un enfoque más inclusivo (Ver Tabla 1).

**Tabla 1. Cuadro comparativo: Enfoque clínico vs enfoque inclusivo.**

| Enfoque clínico | Enfoque inclusivo |
|---|---|
| - Administración de pruebas individualizadas y estandarizadas, validadas por expertos. | - Observación, análisis, registro continuado de las necesidades del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. |
| - Enfoque centralizado en las dificultades del sujeto con necesidades educativas. | - Enfoque centralizado en la comunidad educativa. |
| - Paradigma deficitario: intervención centrada en la superación y compensación de déficits. | - Intervención centrada en el desarrollo de las capacidades. |
| - Trabajo individual del alumnado (competitividad). | - Trabajo cooperativo del alumnado. |
| - Diagnóstico psicométrico: individuo como paciente. | - Diagnóstico psicopedagógico: no se ignoran las condiciones del contexto. |
| - Segrega y excluye del sistema educativo al alumnado que no reúne ciertas condiciones o capacidades. | - El sistema educativo acepta y se responsabiliza de todo el alumnado, cualquiera que sea su condición o capacidad. |

Nota. Fuente: Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 10*(1) pp. 117-132.

## 2. Contextualización del estudio

En este trabajo se muestra el uso de la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) en las asignaturas de carácter optativo: *SAW016- Prácticas Inclusivas en el Aula desde la Investigación-Acción* y *SAW019- Formación para la Convivencia Democrática* enmarcadas en el Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I. Ambas asignaturas son las

últimas que se imparten en el máster y gran parte de las sesiones se abordan de manera coordinada. Es necesario mencionar que las asignaturas tienen un total de 4 créditos cada una y ambas forman parte del itinerario de *Intervención Psicopedagógica desde la Mejora Educativa y la Inclusión* que ofrece el máster, con un total de 15 estudiantes matriculados.

Por ende, el principal objetivo de este estudio consiste en explicar el uso de la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) como estrategia para indagar de manera colaborativa hacia el cambio de mirada que requiere el perfil del psicopedagogo/a desde la intervención psicopedagógica que persigue la mejora educativa y la inclusión.

Se trata de un estudio descriptivo, enmarcado en los parámetros de la metodología cualitativa. Mediante el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti se han analizado los diarios de reflexión de los estudiantes asistentes a la sesión. Es necesario remarcar que para identificar la procedencia del dato se ha asignado un código a cada uno de los diarios analizados (p.ej.: E_1, E_2…). Las categorías de análisis que han emergido han sido: descripción de la sesión, participación: dar la voz al alumnado, reflexiones, vinculación con la formación en psicopedagogía y valoración de la estrategia.

A continuación, se procede a describir la sesión en la cual se utilizó Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD), la cual se complementa y nutre con las evidencias y comentarios extraídos de los diarios de los diferentes participantes en la sesión.

# 3. La Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) en el aula universitaria

## *3.1. Descripción de la sesión*

La Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) se llevó a cabo en la última sesión de las asignaturas, anteriormente mencionadas, durante el curso académico 2016/2017. *"De la misma forma que empezamos, hemos acabado con una sesión conjunta y hemos llevado a cabo una tertulia pedagógica dialógica del artículo: 'El perfil humano y profesional del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función (Vallejos y Rodríguez, 2000)' "* [E_8]. En cuanto a la disposición espacial, todo el alumnado y el profesorado estaba sentado formando un gran círculo, aspecto que facilitaba la participación y la interacción. Una vez presentado el texto sobre el cual se iba a dialogar se escogió una moderadora para gestionar los tiempos e intervenciones durante la sesión. *"La tertulia pedagógica dialógica ha comenzado con la presentación del artículo y la elección del dinamizador, pues se necesitaba la figura de un moderador que propiciara la participación de todos y todas"* [E_10]. Entre todos han acordado realizar una primera lectura individual. *"Ha sido interesante hacer una lectura individual previa a la conversación, puesto que era un texto nuevo y puede ser que, si lo hubiéramos leído en voz alta desde el principio, se hubieran perdido detalles, la primera interacción con el texto, miradas, pensamientos confrontados..."* [E_4]. Esto ha permitido que cada uno de los estudiantes haya podido empezar a conversar con el propio texto, a dialogar con los autores, con notas marginales, palabras subrayadas, rescritos… *"Íbamos leyendo despacio, punto por punto y así podíamos ir comentando y debatiendo"* [E_5]. Así pues, se realizaba una lectura

individual del fragmento del texto acordado entre todos y se pasaba a comentar. "*El primer fragmento del texto se centra principalmente en una serie de funciones que tiene el psicopedagogo desde tres áreas: la orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje, la orientación profesional y la orientación para la prevención y desarrollo*" [E_8]. Esta dinámica ha permitido que los estudiantes realizaran una lectura previa de manera individual, para pasar después a compartir sus opiniones y reflexiones al respecto. "*En la lectura han salido aspectos muy relevantes como la importancia de hacer varias lecturas de la legislación, la importancia de las características personales y agitadoras del psicopedagogo/a, las restricciones de la estructura institucional, la amplitud de contextos donde puede intervenir, las funciones del psicopedagogo/a, qué es ser psicopedagogo/a... Una tertulia muy interesante en la que se ha reflejado el cambio de mirada hacia la figura del psicopedagogo/a y las ganas y la filosofía que mueve a este grupo de futuros psicopedagogos y psicopedagogas*" [E_7].

## *3.2. Participación y reflexión: dando la voz al alumnado*

La Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) da la voz al estudiantado, cada uno de ellos puede aportar, opinar, dialogar… desde sus puntos de vista y sus propias experiencias. "*De esta forma hemos pasado de un diálogo interno con el escritor a un diálogo compartido entre los miembros del grupo, para ver aquello que contrasta de la mirada del psicopedagogo que tenemos y que hemos adquirido desde el punto de vista intercultural e inclusivo, con lo que dice el texto.*" [E_8]. La dinamizadora a la vez adopta un liderazgo compartido ya que negocia con los otros estudiantes la forma de estructurar la tertulia. "*La dinamizadora propuso leer cada uno varios párrafos e ir comentándolo en voz alta posteriormente, todos aceptamos y así lo hicimos. Se llega al consenso de leer cada uno y después comentar. Además, subrayar y apuntar ideas ya que el profesor nos comenta que los textos cuando se dialogan se tienen que subrayar y contrastar con nuestra propia mirada*" [E_10]. Al mismo tiempo, el hecho de realizar este tipo de prácticas en el aula universitaria permite ver al alumnado como materializar los presupuestos teóricos, principios y valores sobre los cuales se asientan ambas asignaturas. "*Poner en práctica la tertulia me ha hecho recordar los valores y las acciones estrechamente vinculadas a la convivencia democrática: el respeto, la tolerancia, la pluralidad de voces… Es decir, todo aquello que hemos visto en la teoría a través de conceptos y casos prácticos lo he experimentado en la práctica y este aprendizaje pienso que me ha ayudado a clarificar muchos conceptos*" [E_2]. El hecho de tener una moderadora (un igual), propicia la participación mayoritaria de todo el estudiantado. "*A continuación, se dan paso a las intervenciones. Casi toda la clase interviene […].*" [E_10]. "*[…] moderando al grupo, estableciendo los turnos de palabra y propiciando la participación de todos los componentes del grupo*" [E_13]. No obstante, la moderadora afirma que le cuesta adoptar ese rol. "*Como moderadora no sabía cuándo tenía que cortar y lanzar otra pregunta, […] no sé si sentía incomodidad o, más bien, era miedo a perder información valiosa para el trabajo*" [E_2]. Igualmente, esta estrategia ayuda al alumnado a gestionar el desacuerdo. "*[…] una de mis mayores preocupaciones al habla de democracia, que era y es (aunque menos que antes) como gestionar el disenso. [...] encuentro en la tertulia pedagógica dialógica un excelente recurso a emplear en el tiempo que hay que dejar antes de tomar decisiones para que la comunidad esté bien informada, pueda compartir su punto de vista y conocer de los otros, y se pueda llegar a un acuerdo*" [E_7]. El alumnado valora positivamente estos momentos en

los que todos pueden participar, aportar y compartir. *"El hecho de intercambiar opiniones respecto a la temática del texto nos posibilita construir una mirada compleja de la realidad sobre lo que se está dialogando, contrastar y complementar la propia mirada con los puntos de vista divergentes sobre la misma realidad, estar más informado sobre el tema, contemplar opciones que ni tan sólo tú te habías planteado…"* [E_7]. Así pues, la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) genera unas sinergias que propician la reflexión y el cuestionamiento personal hacia el tipo de profesionales que quieren ser. *"[…] me cuestiono '¿con qué mirada quiero construirme como psicopedagoga?' Esta pregunta es a la que le voy dando vueltas y cuanto más conocimiento voy adquiriendo más claro lo voy teniendo. La respuesta a la pregunta todavía no la tengo definida y de hecho creo que nunca será una definición concreta porque no es o blanco o negro y puede ser que por la experiencia vaya transformándose, pero lo que si que tengo claro es qué tipo de psicopedagoga no quiero ser."* [E_4]. En líneas generales el alumnado también valora el hecho de reflexionar, aspecto que le da sentido a su vida. *"Pararse a reflexionar es clave para darle sentido a la vida, y hasta el momento no estaba acostumbrada a hacerlo, creo que es cuestión de entrenamiento y de coger la rutina. Al fin las cosas que no se reflexionan no se conectan con el otro saber y pierden sentido"* [E_4].

## *3.3. Vinculación de la dinámica con la formación en psicopedagogía*

Los alumnos a través del texto abordado destacan tanto el perfil humano como profesional del psicopedagogo. *"Por eso hago énfasis en la importancia del perfil profesional y también humano, la manera de ser, de trabajar en grupo, de entender la vida…"* [E_6]. Por tanto, el artículo da pie a reflexionar sobre el rol del psicopedagogo, su perfil, sus funciones, la importancia de la colaboración en el mundo educativo y sociocomunitario. Durante la tertulia también se trata como gestionar el conocimiento "experto" del profesional. *"[…] el poder tratar el concepto de "experto", que me planteaba algunos dilemas"* [E_1]. *"Pero, poco a poco se está dando el cambio: de una persona que pasa de un rol de experto a una figura que se da cuenta que, sin el resto de la comunidad educativa no puede ejercer; si no llega al equipo que hay y no entiende su figura desde un enfoque colaborativo, la intervención psicopedagógica no tiene ningún sentido"* [E_8]. Muchos alumnos destacan en sus diarios la importancia de que impere una cultura colaborativa, ya que si el profesional de la psicopedagogía no sabe trabajar en equipo difícilmente se podrán hacer intervenciones a nivel socio-comunitario, enredar saberes y buscar nuevos horizontes. *"Este artículo ya va estirando la pierna para dar un paso más grande, busca de una figura o un perfil que trabaje desde la colaboración, desde dar voz a los participantes y como decía Bolívar […], aprender a liderar líderes"* [E_12]. Por tanto, la figura del psicopedagogo va mucho más allá. *"[…] tiene que coordinar, orientar, ver toda la comunidad educativa"* [E_14]. *"La clave está en la optimización del tiempo y del espacio, con buena formación y objetivos. Me quedo con la idea de que, si se puede, se quiere. Un psicopedagogo va a más allá, no sólo el despacho sino salir y conocer el barrio y la comunidad"* [E_10]. Así pues, se concibe al psicopedagogo como un "agente participativo", otorgándole un rol de dinamizador en diferentes procesos. *"Un psicopedagogo debe tener presente la idea de solidaridad, participación, organización, humildad, empatía y sobre todo compromiso"* [E_9]. Esto en muchas ocasiones requiere salir de la zona de confort, para conocer las diferentes realidades, actuar con justicia y con compromiso social. *"Entonces un psicopedagogo tiene*

*que sentirse parte de la comunidad y tiene que tener conciencia crítica sobre lo que está pasando para cambiar la realidad. Además, este profesional tiene que tener sentido común, tiene que ser flexivo, tiene que disponer de una formación, de unas estrategias para resolver problemas y tiene que proporcionar conocimiento de experto, pero no tiene que desarrollar un rol de experto, puesto que tiene que escuchar todas las voces del territorio"* [E_13]. Así pues, el alumnado poco a poco va concibiendo la figura del psicopedagogo como un agente de cambio y va abriendo su mirada hacia un psicopedagogo más inclusivo e implicado, ya no sólo en el contexto escolar, sino en la comunidad al completo. *"En este proceso de transformación me ha ayudado a replantearme mi yo docente, pero a crecer mi yo como psicopedagogo"* [E_10].

### *3.4. Valoración de Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) en el aula universitaria*

Los estudiantes valoran muy positivamente el uso de esta estrategia en el aula universitaria. *"Fue muy interesante ir comentando, mientras leíamos conjuntamente un texto sobre un tema que tanto nos interesa en este momento"* [E_6]. Gracias a la tertulia se ha estructurado una conversación a partir de la cual se ha reflexionado en torno a: *"Todo lo que he leído, ¿contrasta con lo que he estado viendo y aprendiendo sobre la mirada del psicopedagogo/a en estas dos asignaturas?"* [E_11]. Por tanto, la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) ayuda a encontrar muchas más relaciones entre ambas asignaturas abordadas, y al mismo tiempo entre las asignaturas y la psicopedagogía. El alumnado concibe esta estrategia como una herramienta potente para utilizarla como futuros psicopedagogos, ya que es fácilmente extrapolable a otros contextos y otras temáticas.

> *"[…] creo que es muy importante coger el hábito de dialogar con los textos, de interpretar y cuestionar aquello que el texto nos está diciendo, y creo que haciendo tertulias se fomenta esta reflexión y mirada crítica a partir de la lectura. Además, permite escuchar todas las voces y establecer un diálogo desde la horizontalidad de todos los participantes. Así mismo, la dinámica permite discutir, cuestionar, debatir… multitud de temas y es adecuada para realizar con cualquier colectivo, siempre ajustando la temática y la lectura a los participantes (alumnado, familias, profesorado, equipo directivo, vecinos y vecinas, responsables de entidades, personal del gabinete…)"* [E_7].

## 4. Conclusiones

A modo de conclusión decir que esta estrategia permite la construcción colectiva del aprendizaje y propicia una reflexión profunda sobre las diferentes funciones del profesional de la psicopedagogía desde el marco de la educación inclusiva y la mejora educativa. Se ha visto como, a partir de la lectura del texto y apoyándose en los principios del aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Aubert, García y Racionero, 2009), los participantes comparten, dialogan y reflexionan sobre el cambio de mirada que se requiere hacia la figura del psicopedagogo/a inclusivo (Doménech, Escobedo y Moliner, 2010; Lorente y Sales, 2017). Para ello, se propicia una relación de

horizontalidad entre los participantes fomentando un ambiente favorable para compartir los diferentes puntos de vista y las diferentes experiencias de cada uno de los participantes en la tertulia. Destacar también que el alumnado percibe esta práctica como una dinámica propicia para poner en debate los diferentes valores y principios trabajados y propulsados en ambas asignaturas.

Para terminar, resaltar la idea de que la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) se puede extrapolar a otros contextos o espacios para abordar y reflexionar sobre diferentes textos enmarcados en la temática educativa.

## 5. Referencias bibliográficas

Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista iberoamericana de educación, 73* (2), p. 9.

Aguilar, C. Pallarés, V. y Traver, J.A. (2013). La tertulia literaria dialógica del barrio Sant Agustí-Sant Marc de Castellón. *Aula de Innovación Educativa, 152*, 72-74.

Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación, 21* (2), pp. 129-139.

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Benet, A. Yazzo, Mª A., Moliner, O., Sanahuja, A. Sales, A. (2017). *Universidad intercultural inclusiva una mirada al estado de la cuestión en la Universitat Jaume I (España) y la Fundación Universitaria de los Libertadores (Colombia).* XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva y las XXXIV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Oviedo (España). Ed. Universidad de Oviedo.

Doménech, A., Escobedo, P., Moliner, O. (2010). El orientador como promotor de la inclusión educativa: recursos para la detección de necesidades de las familias. II Congreso Internacional de Orientación e Intervención Educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI. Ed. Tirant Lo Blanch.

Fernández, S.; Garvín, R. y González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *REIFOP, 15* (4). (Enlace web: http://www.aufop.com – Consultada en fecha: 31–07–2017).

Hargreaves, L. y García-Carrión, R. (2016). Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England. *FORUM, 58*(1), 15-26. DOI: http://dx.doi.org/10.15730/forum.2016.58.1.15

Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 10*(1) pp. 117-132.

Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos, 43* (2), 295-309.

Roca, E. (2016). Formación dialógica del profesorado. *Padres y Maestros* (367), p. 11.

*SCHOOL AS 'LEARNING COMMUNITIES': http://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/* – Consultada en fecha: 24–09–2017.

Vallejos, A. y Rodríguez, R. (2000). El perfil humano y profesional del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función. *Escuela Abierta,* nº. 4, pp. 157-167.

## 6. Agradecimientos

Gracias a los estudiantes del Máster Universitario en Psicopedagogía: itinerario de Intervención Psicopedagógica desde la Mejora Educativa y la Inclusión (curso académico 2016/2017) por caminar juntos hacia el cambio de mirada, por jugar con las palabras y hacernos disfrutar y aprender con vosotros.

# Jornada de convivencia comunitaria: hacia una escuela abierta y sensible con su territorio

Aida Sanahuja Ribés, Alicia Benet Gil,
Joan A. Traver Martí, Auxiliadora Sales Ciges, Odet Moliner García [a, 1]
[a]*Universidad Jaume I, Av. de Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castellón de la Plana, España*

**Resumen**

Esta comunicación presenta e ilustra una Jornada de Convivencia llevada a cabo en un Colegio Rural Agrupado de la provincia de Valencia (España). La jornada fue impulsada por el centro educativo con el propósito de promover la participación comunitaria y abrir la escuela a su territorio. La jornada se llevó a cabo al inicio del curso 2016/2017 en unas instalaciones municipales colindantes a un aulario del CRA, donde de forma lúdica y muy ilustrativa se compartieron los programas, proyectos y actividades que se están llevando a cabo en el centro educativo. Como asesores externos a esta escuela, el equipo de investigación propone incorporar a esta Jornada de Convivencia una dinámica enmarcada en un pequeño Diagnóstico Social Participativo (DPS). El objetivo de éste es identificar aquellas entidades o lugares de los municipios con los que poder trabajar a partir de un proyecto enmarcado en la metodología de Aprendizaje Servicio (APS). De esta manera, se pretende fomentar la vinculación entre los distintos colectivos de la comunidad local y la escuela (de las dos localidades que conforman el CRA). Los resultados muestran las posibles implicaciones y sinergias a desarrollar en el proceso de vinculación entre el CRA y su territorio. A modo de conclusión se presentan algunas reflexiones que impulsan la vinculación de la escuela y el territorio.

*Palabras clave:* Escuela incluida; Ciudadanía crítica; Participación democrática; Vinculación con el territorio; Sentido de pertenencia.

**Abstract**

This communication presents and illustrates an experience about a Community Day take place in a rural primary school in the province of Valencia (Spain). The Community Day was carried out by the Educational Centre for the purpose of promoting the community participation and opening school to their territory. The Community Day took place to the commencement of the course 2016/2017, in municipal amenities nearly to the rural school. In a ludic and fun way, they shared the programs, projects and activities that

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: asanahuj@uji.es

they're carried out on the school. As external advisors, the research team proposes to incorporate a dynamic framed to apply a participatory social diagnostic tool (SDT). The aim of this was identified the entities or places in the village with which it can work following the methodology of service learning. The aim is to encourage the linkage between the different entities from the local community (of both towns that constitute the rural school). The results show the possible implications and synergies in the process of link between the rural school and their territory. As a conclusion presents same refection who promote the link between schools with their territory.

*Keywords:* School included; Democratic participation; Critical citizenry; link to the territory; sense of belonging.

# 1. Introducción

El concepto de *escuela incluida* se asienta sobre los ejes de la inclusión, la interculturalidad, la democratización y la territorialización y reúne los principios enmarcados en la escuela intercultural inclusiva (Traver, Sales y Moliner, 2010; Sales, Traver y García, 2011; Moliner, Sales y Traver, 2011; Sales, Ferrández y Moliner, 2012). Una escuela abierta y sensible con su territorio está en constante reconstrucción (Guarro, 2005), generando y creando diferentes vínculos entre la escuela y el entorno que posibilitan llevar a cabo transformaciones en ambos sentidos. Para ello es imprescindible que la escuela sea capaz de desarrollar acciones globales y abiertas más allá de su etnocentrismo (Essomba, 2006). Así mismo, y siguiendo a Santos Guerra (2000), la permeabilidad es otro elemento clave que debe estar presente para vincular escuela y territorio. De esta manera nuestro entorno más cotidiano, como el barrio, la localidad, el territorio…, se convierte en un espacio educativo, de encuentro y de convivencia que vale la pena explorar y contemplar (Jiménez y Pozuelos, 2001).

Para caminar hacia una escuela incluida, y por ende hacia una comunidad inclusiva, hay que propiciar que todas y cada una de las personas puedan analizar y reconocer la realidad que les rodea (Aguirre, Traver y Moliner, 2012). En palabras de Luengo (2006), es necesario establecer redes entre los centros educativos, las familias y los municipios o localidades donde éstos se inscriben. Calvo (2012), por su parte halla una analogía directa entre la ciudad y el sistema educativo en cuatro niveles: 1) familia y territorio, 2) escuela y territorio, 3) población y territorio y 4) saber y territorio.

Según indican Murillo y Krichesky (2015), existen diferentes experiencias que ayudan a propiciar el aprendizaje con la comunidad desde diferentes perspectivas: *aprender de la comunidad* (invitar a familiares u otros agentes a que compartan su experiencia), *aprender con la comunidad* (familias y maestros aprenden de manera conjunta sobre una temática, p.ej. curso), *aprender para la comunidad* (fomentar hábitos y actitudes que propicien una mejor convivencia, p.ej. alumnos mentores, Aprendizaje –Servicio -APS) y *aprender cómo comunidad* (mejorar la calidad y los resultados de los aprendizajes de todos los alumnos). Estos presupuestos nos pueden ayudar a avanzar hacia unas prácticas curriculares más democráticas e inclusivas, fomentando la participación y la toma de decisiones en cuanto a los contenidos curriculares, y que estos a su vez estén anclados en el contexto

(Escudero, 2006). Siguiendo con Delval y Lomelí (2013), de esta manera, las personas aprenden a relacionarse con los demás y aprenden a relacionarse con su entorno. Resumidamente, resaltar la idea de que la escuela ya no se concibe como un espacio externo a su territorio, el centro se concibe como un espacio social en el que se van rompiendo barreras entre el "dentro" y el "fuera" (Aguirre, Sales y Escobedo, 2014).

# 2. Estudio de caso

## *2.1. Contexto*

El presente estudio pretende describir y analizar las *jornadas de convivencia comunitaria* llevadas a cabo en el inicio del curso académico 2016/2017 en el CRA Benavites- Quart de les Valls (Valencia, España). El centro se constituyó como CRA en el curso académico 2005/2006 con el objetivo de optimizar los recursos educativos disponibles en ambas poblaciones. Así pues, se trata de un colegio rural agrupado formado por dos aularios; uno situado en el municipio de Benavites (632 habitantes) y otro en el municipio de Quart de les Valls (1.083 habitantes). Al centro, asisten un total de 150 alumnos y 15 maestros de los que prácticamente su totalidad son maestros definitivos. Ambos municipios cuentan con diferentes asociaciones que están muy presentes en la vida del CRA. En el centro ya se han llevado a cabo diversas estrategias de participación democrática utilizando metodologías participativas en las aulas (Moliner, Moliner, Sanahuja, Sanmateo, 2015a; Moliner, Moliner, Sanahuja, Sanmateo, 2015b; Benet, Sanahuja, Moliner, 2016; Sanahuja, 2017), organizando jornadas de puertas abiertas (Aguirre, Català, Doménech y Escobedo, 2015; CRA Benavites - Quart de les Valls y MEICRI, 2016), e incorporando estrategias de autogestión como comisiones mixtas de trabajo y el consejo escolar ampliado como órgano de toma de decisiones colectivas. Por todo esto, se trata de un centro de referencia, ya que es el quinto año que desarrolla diferentes proyectos para la construcción de la escuela intercultural inclusiva.

## *2.2. Metodología*

El centro está inmerso en un proceso de transformación escolar centrado en la investigación- acción participativa (Ander-Egg, 1990; Alberich, 2008). Siguiendo a Moliner, Traver, Ruiz y Segarra (2016), hay que destacar especialmente dos de los seis procesos que favorecen la democratización de la escuela y con ella la mejora del centro escolar desde la colaboración y el compromiso con el propio territorio y con sus agentes educativos y comunitarios, estos son: los presupuestos emanados de la investigación-acción participativa y los proyectos educativos compartidos entre el centro educativo y su territorio. Durante el proceso de la investigación- acción participativa, se utilizan diferentes técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DPS) con el objetivo de que sean los diferentes integrantes de la comunidad los que puedan detectar sus necesidades y trazar los nuevos escenarios de actuación (Martínez, 1995; Aguirre, 2012; Aguirre, Sales y Escobedo, 2014).

## *2.3. Descripción de las Jornadas de Convivencia Comunitaria*

Iniciar el curso mediante una jornada de bienvenida a la comunidad es una estrategia ya utilizada por el centro escolar, para recibir al nuevo curso académico que va a comenzar (Sales, Traver, Benet y Sanahuja, 2016; Moliner, Sales y Sanahuja, 2017). En este caso la jornada se celebró en unas instalaciones municipales colindantes a uno de los aularios del CRA. Así pues, el primer domingo de septiembre, de forma ilustrativa y muy lúdica se compartieron los programas, proyectos y actividades que se estaban llevando a cabo en el centro educativo.

La jornada se inició con la presentación del claustro y la inauguración del curso académico. Además, se habilitaron diferentes espacios para que los asistentes pudieran pasar y conocer todas las actividades que el CRA está llevando a cabo, como por ejemplo: el uso de metodologías participativas en el aula, la radio escolar, el banco de libros, la asociación de madres y padres (AMPA), las actividades extraescolares ofertadas, el funcionamiento del comedor…Así mismo, el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I, como asesores externos a dicha escuela, propusimos incorporar a esta Jornada de Convivencia algunas dinámicas contextualizadas en dos proyectos de investigación que se están llevando a cabo junto con en el centro escolar.

### – *La escuela incluida: vinculación con el territorio (MIENCO)*

Se realizó un pequeño Diagnóstico Social Participativo (DPS). Cuyo principal propósito consistía en identificar aquellas entidades o lugares de los municipios con los que poder trabajar a partir de un proyecto enmarcado en la metodología de Aprendizaje–Servicio (APS). De esta manera, se pretendía fomentar la vinculación entre los distintos colectivos de la comunidad local y la escuela (de las dos localidades que conforman el CRA). Para ello se formaron grupos heterogéneos (docentes, familiares y alumnado), cuya misión consistía en detectar posibles necesidades en lugares concretos de ambos pueblos.

Para la formación de los grupos se utilizaron unos pequeños fragmentos de tela identificativos, además a cada uno de los grupos se les proporcionó un sobre. Dicho sobre contenía una tarjeta con una fotografía de un lugar del pueblo (Benavites o Quart). Si la imagen representaba un lugar de Benavites (situación del espacio donde se celebraban las jornadas), el grupo tenía que ir a ese lugar, detectar una necesidad (completando una ficha) y hacerse una foto. En la ficha, los equipos tenían que escribir el nombre del servicio que harían (¿qué harías?), que entidades estarían vinculadas (¿con quién?) y los objetivos del servicio (¿para qué?). Una vez hecha la foto y completada la ficha, volvían al lugar donde se celebraba la jornada y daban toda la información a un miembro del grupo MEICRI, para transcribir los datos al ordenador. Si por el contrario, el lugar que aparecía en la tarjeta que contenía el sobre pertenecía al municipio de Quart de les Valls, el grupo entraba en una caravana, situada en el lugar donde se celebraban las jornadas, para poder hacer un viaje virtual. Allí mediante un ipad, utilizando el *Google Maps* detectaban la necesidad, hacían una captura de pantalla y entre todos completaban la ficha

anteriormente explicada. Esta dinámica permitió identificar aquellas entidades o lugares de los municipios con los que trabajar, destacar: el grupo de teatro, los ayuntamientos, la banda de música, el hogar de los jubilados, restaurantes, panaderías, tiendas, jardinería, entre otras.

Además, se aprovechó un momento de las jornadas para hacer una dinámica de evaluación del proceso de investigación- acción participativa llevado a cabo en el centro. Concretamente, se realizó la dinámica de la rueda socrática (Moliner, Sales, Sanahuja y Benet, 2017), en la cual participaron los diferentes miembros de la comunidad educativa (docentes, familiares, alumnado y miembros MEICRI). Esta dinámica permitió evaluar mediante diferentes ejes el proceso de investigación- acción participativa llevado a cabo en el centro. Los indicadores que se abordaron fueron: 1) el diálogo, 2) la información: comunicación, gestión y devolución, 3) tiempos y espacios, 4) materiales generados, 5) vinculación al territorio, 6) movilización del conocimiento, 7) visibilización y 8) participación, implicación y compromiso.

– *Competencias mediáticas en la escuela (UJI)*

En las jornadas se inició y se presentó, a toda la comunidad educativa, un proyecto sobre comunicación, para ello se realizó un recorrido recordando todo el camino trazado por el CRA hasta el momento. De esta manera se pudo ver que este último proyecto surgió de la necesidad de abordar y redefinir el papel de la escuela en procesos de participación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas. La dinámica centrada en este proyecto consistía en mediante el uso, en twitter, del hashtag: **#comuniCRAt**, todos los asistentes podían subir fotos a twitter haciendo mención o compartiendo algún momento de las jornadas. El objetivo de esta dinámica consistía en generar noticias de lo que estaba pasando en tiempo real en las jornadas y evidenciar la potencialidad de las redes sociales desde un aspecto comunicativo. Además, se confeccionaron una serie de iconos que iban en consonancia con las pautas acordadas a la hora de subir la información al twitter. Estas eran: sube información de tu stand (icono de un stand), entrevista a alguien (icono de un micrófono), sube fotos de la jornada (icono de una cámara), comparte momentos inolvidables (icono de un corazón), ojo indiscreto, aquello que solamente tú has visto (icono de una lupa).

La jornada se cerró con una comida comunitaria en la que todos los participantes pudieron degustar un plato de paella.

## 3. A modo de conclusión

La jornada de convivencia comunitaria permitió iniciar el curso desde los presupuestos de la escuela incluida, ofreciendo un espacio de encuentro para que toda la comunidad educativa pudiera conocer, compartir y participar. Con las dinámicas propuestas en la jornada se propició que se entremezclaran los saberes locales con los saberes escolares. Igualmente, el Diagnóstico Social Participativo (DPS) efectuado permitió resituar la escuela respecto

a su territorio y viceversa. Con dicha dinámica, los docentes pudieron tomar conciencia de los posibles potenciales a explotar en su entorno y de sus numerosas posibilidades educativas. De esta manera, los diferentes lugares de los municipios pasaron a entenderse como *objetos de aprendizaje,* es decir, pasaron a ser un contenido más sobre el cual aprender y reflexionar, y de este modo se transforman en un *recurso didáctico* a tener en cuente en el proceso de enseñanza (Jiménez y Pozuelos, 2001). Los resultados del Diagnóstico Social Participativo (DPS) vislumbran las posibles implicaciones y sinergias a desarrollar en el proceso de vinculación entre el CRA y su territorio. Este hecho ayuda a los docentes y las familias a tomar conciencia de los recursos disponibles en su territorio.

# 4. Referencias bibliográficas

Aguirre, A. (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y participación social: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports.* Trabajo de investigación: Universitat Jaume I (material inédito).

Aguirre, A.; Català, J.; Doménech, A. y Escobedo, P. (2015). La línea del tiempo en la construcción de la escuela democrática: una herramienta para la transformación desde la participación horizontal. En N. Aldás, Eloísa; A. Salinas, Á. Iván & A. Farné (Eds.) #*comunicambio: Comunicación y Sociedad Civil para el Cambio Social / #com4change: Communication and Civil Society for Social Change* (pp. 958-967). Madrid: Fragua.

Aguirre, A.; Sales, A. y Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. Quaderns Digitals.net *XI Congreso Internacional, XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La Escuela Excluida.* Universitat Jaume I, Castellón (724): 08-04-2014. Internacional (científico).

Aguirre, A.; Traver, J.A. y Moliner, L. (2012). La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *EDETANIA, 41,* 57-69

Alberich, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales. Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, vol VIII, nº 1, 131-151.

Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa, comentarios, criticas y sugerencias.* Dirección de Bienestar Social: Vitoria- Gastez.

Benet, A.; Sanahuja, A. y Moliner, L. (2016). Rincones, from the teachers' perspectives: a reflection on a primary education practice. *9th International Conference of Education, Research and Innovation*, Sevilla (Espanya).

Calvo, F. (2012). *Escuela, espacio, poder: estudios sobre educación y territorio.* Barcelona, España: UOC.

CRA Benavites - Quart de les Valls y MEICRI (2016). Jornada de portes obertes: compartint el lideratge del canvi. *Quaderns Digitals. Net,* 83, 66-76

Delval, J.A. y Lomelí, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI.* **México: Siglo XXI.**

Escudero, J.M. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Participación Educativa*, 3, 19-41

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona: Graó.

Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1* (1), pp. 1 - 48.

Jiménez, J. R. y Pozuelos, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 44, pp.5-17.

Luengo, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación, 339,* 177-194.

Martínez, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades.* Costa Rica: Catie.

Moliner, O.; Moliner, L.; Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015a). Leemos en pareja: una experiencia en el aula de 3º de Primaria. En R. Calvo y F.J. Cano (Eds.), *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas* (pp. 99-106). Valencia, España: Neopàtria.

Moliner, O.; Moliner, L.; Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015b). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, *9*(2), 41-58.

Moliner, O.; Sales, A. y Sanahuja, A. (2017). Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community in a Small Rural School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237,* 305–310. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.083

Moliner, O.; Sales, A. y Traver, J.A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. MOLINER (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 29-40

Moliner, O.; Sales, A.; Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). La IAP en el marco de la escuela incluida: la mirada sobre el proceso de los actores implicados. *XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva y las XXXIV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Ed. Universidad de Oviedo.

Moliner, O.; Traver, J. A.; Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(2), 116-129. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110

Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(1), 69-102.

Sales, A.; Ferrández, R.; Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, pp. 153-173.

Sales, A.; Traver, J.A. y García, R. (2011). Action research as a school¬based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education, 27* (5), pp. 911-919.

Sales, A.; Traver, J.A.; Benet, A. y Sanahuja, A. (2016). A COMMUNITY WELLCOME DAY: Cultural Diversity and Critical Citizenship in a Included School. *The Mobilities, Transitions, Transformations Intercultural Education at the Crossroads International Conference.* Budapest, Hungary.

Sanahuja, A. (2017). *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiple.* (Tesis doctoral, con mención internacional). Universitat Jaume I, Castellón, España.

Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.

Traver, J.A.; Sales, M.A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el Territorio: Algunas Claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (3), pp. 96-119.

## 5. Agradecimientos

"Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y al Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), con referencia EDU2015-68004-R: "La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio" (MINECO/FEDER, UE)".

# La construcción social de la ciudadanía: revisión legislativa y propuestas educativas en contextos formales y no formales

Sánchez Rodríguez, P.A.[a], López Vicent, P.[b,1]
[a, b] *Universidad de Murcia, Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, España*

**Resumen**

Este trabajo lleva a cabo una revisión general sobre la evolución que ha experimentado durante los últimos años la legislación educativa española en relación a la construcción de la ciudadanía en el marco de la Educación Secundaria. Además, se analizan algunos aspectos educativos no formales que han intervenido y pueden intervenir en esta construcción social de los individuos (principalmente aquellos que se desarrollan en el contexto familiar), así como algunas recomendaciones educativas realizadas por diferentes autores que pueden contribuir a la construcción de la ciudadanía desde los ámbitos educativos formal y no formal. Por último, se realizan propuestas educativas que se podrían tener en cuenta desde el contexto escolar y familiar para mejorar o contribuir en la edificación de los ciudadanos actuales, teniendo como punto de partida la participación social y el compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad a partir del desarrollo y consideración de valores democráticos.

*Palabras clave:* Ciudadanía; ciudadano; educación formal; educación no formal; reflexión

## 1. Introducción

Cada vez más somos conscientes de la importancia que tienen los ciudadanos dentro de nuestra sociedad. Las sociedades se componen de individuos o ciudadanos que conviven día a día en un contexto determinado bajo el paraguas de los poderes políticos, ejecutivo y legislativo.

Toda sociedad que quiera desarrollarse y continuar luchando por el bienestar de sus individuos debe de tener presente la importancia de la educación ciudadana, una herramienta que sirve tanto para el desarrollo social como para el individual.

1 Autor para correspondencia: Pedro Antonio Sánchez Rodríguez
Correo electrónico: pasr1@um.es

Dentro de la educación ciudadana o educación para la ciudadanía entran conceptos de relevancia actual y otros de una importancia fundamental, como son: la Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución española, valores democráticos, igualdad de género, tolerancia y respeto por diversas costumbres y creencias dentro de un marco común, desarrollo de la visión y misión ecológica, etc.

En esta comunicación daremos una visión general de la construcción de la ciudadanía que se ha llevado a cabo en la legislación educativa, seguida de la construcción de la ciudadanía desde fuera del ámbito formal, principalmente la familia, y por último, realizaremos unas recomendaciones y propuestas educativas que entendemos pueden mejorar la construcción de la educación para la ciudadanía.

## 2. Cambios de la construcción de la ciudadanía en la legislación educativa

Para poder ser conscientes de los cambios y la evolución que se ha producido en la construcción de la ciudadanía dentro de la Educación Secundaria es imprescindible que nos fijemos en las diferentes leyes educativas que han estado presentes en nuestro país. Las más importantes son: Ley 14/1970, de 4 agosto, General y Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE); Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

En cuanto a la primera ley, todos sabemos que fue la precursora, la que supuso un antes y un después dentro de la sociedad española, principalmente "proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación" (LGE, 1970, p. 12525). Por primera vez se democratiza la enseñanza, pasando de unos fines educativos clasistas y estáticos a atender necesidades reales de la sociedad española actual. Con respecto a la Educación Secundaria, en estos momentos se habla de un periodo de Educación General Básica obligatorio y gratuito, constituyendo una igualdad de oportunidades educativas. En lo concerniente al Bachillerato, se ofrece una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, intentando alejarse del carácter teórico y academicista que imperaba. Asimismo, la formación profesional de primer grado también queda recogida como alternativa al finalizar la Educación General Básica.

En la introducción de esta ley se la identifica como una "revolución pacífica y silenciosa" con el objetivo principal de conseguir "una sociedad más justa y una vida cada vez más humana" (LGE, 1970, p. 12527). Más concretamente, en el artículo primero del Título Preliminar se indica como uno de los fines de la educación para todos sus niveles y modalidades:

> La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano

> de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y la promoción social y el fomento del espíritu de la convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino (LGE, 1970, p. 12527).

Desde nuestro punto de vista nos gustaría resaltar la formación relacionada con la construcción de la ciudadanía:

a. Dentro de la Educación General Básica (de los seis a los trece años) (LGE, 1970, p. 12529): …la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.
b. En el Bachillerato la formación ciudadana se centra en el desarrollo de hábitos religioso-morales y cívico-sociales, mientras que en la Formación Profesional solo se hace alusión de manera general con "cuestiones de orden social".

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) fue la primera ley educativa dentro del periodo democrático (después de la Constitución de 1978), la cual se define en su preámbulo como

> ...una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, y que ofrece como fiel prolongación de la letra y el espíritu del acuerdo alcanzado en la redacción de la Constitución para el ámbito de la educación (LODE, 1985, p. 21016).

La LODE incluye entre sus fines educativos aspectos relacionados con el desarrollo de la ciudadanía del alumnado (1985, p. 21016):

a. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
b. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
c. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

A estos fines habría que añadir lo que indica la Constitución (1978, p. 29318) en su artículo 27.3 y que se recoge en la LODE: "Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones". Obviamente el resto del artículo 27 también está presente en esta ley, pero merece la pena resaltar el 27.2 por su relación más directa con la educación ciudadana (1978, p. 29318): "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

En el año 1990 se pone en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, introduciendo dentro de su objetivo principal el de proporcionar al alumna-

do una formación plena basada en el desarrollo de la capacidad para ejercer la libertad, la tolerancia y la solidaridad, de modo que les permitiera configurar su identidad y una concepción de la realidad, esta última basada en el conocimiento y en una valoración ética y moral de la misma. En este sentido, ciertos valores pasan a un primer plano, como el respeto a los derechos y libertades fundamentales, la convivencia democrática, el respeto mutuo y la participación social responsable.

La Constitución española de 1978 sigue muy presente en la LOGSE (1990) respetando todos los derechos y libertades establecidos en la misma, además de la enseñanza de la religión, suscrita a acuerdos entre el Estado y la Santa Sede, así como otras instituciones religiosas. Dentro de esta ley también encontramos diferentes capacidades, relacionadas con la educación ciudadana, que se desarrollaban en la educación secundaria (véase Tabla 1).

**Tabla 1. Capacidades relacionadas con la educación ciudadana que se desarrollaban en la educación secundaria establecida en la LOGSE (1990, p. 28932)**

| | |
|---|---|
| Educación Secundaria Obligatoria | d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas. |
| | h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas. |
| | i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente. |
| Bachillerato | c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él. |
| | e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma. |
| | f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. |

En el año 2006 se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE, p. 7899) que resalta en su preámbulo la importancia de la educación como medio para "garantizar una ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas". Una apuesta que pasa principalmente por la necesidad de unir dos conceptos vitales dentro del ámbito y la oferta educativa, nos estamos refiriendo a la calidad y a la equidad. Entre sus principios podemos encontrar multitud de alusiones a la puesta en práctica de valores como la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, el respeto, etc., además de hacer alusión a la resolución pacífica de los conflictos, el desarrollo y fomento de la igualdad entre hombres y mujeres y la participación activa de la ciudadanía. Todas estas cuestiones se traducen en el desarrollo de ciertas capacidades dentro de la educación secundaria (véase Tabla 2).

**Tabla 2. Capacidades relacionadas con la educación ciudadana que se desarrollaban en la educación secundaria establecida en la LOE (2006, p. 17169-17172)**

| | |
|---|---|
| Educación Secundaria Obligatoria | a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.<br>c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.<br>d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.<br>k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado de salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora. |
| Bachillerato | a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.<br>b) Consolidar una madurez personal y social que les permita de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.<br>c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.<br>h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de manera solidaria en el desarrollo y mejora del entorno social.<br>n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial. |

Si comparamos la Tabla 1 y 2, podemos apreciar como en la LOE se expresa más explícitamente el desarrollo de la educación ciudadana, añadiendo aspectos que hasta el momento no se habían contemplado. También podemos añadir de manera tangible las actuaciones que se pusieron en marcha en la LOE con la impartición de diferentes materias (véase Tabla 3).

**Tabla 3. Materias impartidas en educación secundaria relacionadas con la educación ciudadana (LOE, 2006)**

| | | |
|---|---|---|
| Educación Secundaria Obligatoria | Entre 12 y 15 años [1º curso; 2º curso; 3º curso] | Educación para la ciudadanía y los derechos humanos |
| | Entre 15 y 16 años [4º curso] | Educación ético-cívica |
| Bachillerato | Entre 16 y 18 años [1º curso; 2º curso] | Filosofía y ciudadanía |

Por último, para terminar el repaso legislativo nos centraremos en la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), donde no se menciona nada al respecto de la educación ciudadana en sus principales objetivos ni en los principios sobre los que pivota. No obstante, si hace mención, en el apartado XIV de su preámbulo, a la Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, donde se considera que la educación para la ciudadanía democrática es vital para la construcción de una sociedad democrática. A esto hay que añadir la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, de modo que se incluye la educación cívica y constitucional de forma transversal a todas las asignaturas con las "competencias sociales y cívicas", definidas como aquellas que:

> ...incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática (2016, p. 7).

Al igual que sus antecesoras, la LOMCE (2013) continua con la realización de materias relacionadas con la educación ciudadana (véase Tabla 4).

**Tabla 4. Materias impartidas en educación secundaria relacionadas con la educación ciudadana (LOMCE, 2013)**

| | | |
|---|---|---|
| Educación Secundaria Obligatoria | Entre 12 y 15 años<br>[1º curso; 2º curso; 3º curso] | Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.<br>En función de la regulación y programación de la oferta educativa de cada Administración educativa se podrá realizar, entre otras, Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b). |
| | Entre 15 y 16 años<br>[4º curso] | Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.<br>En función de la regulación y programación de la oferta educativa de cada Administración educativa se podrá realizar, entre otras, Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 6.b) |
| Bachillerato | Entre 16 y 17 años<br>[1º curso] | Filosofía (como asignatura troncal en cualquiera de las modalidades de Bachillerato) |

Resaltar, que, aunque la LOMCE (2013) establece diferentes pruebas de diagnóstico y de evaluación en diferentes momentos, la asignatura específica "Valores Éticos" no servirá para la evaluación, al igual que Educación Física y Religión.

## 3. La construcción de la ciudadanía desde contextos no formales: la familia

Desprovista de su función principal, pero muy lejos de verse simplificada, la institución escolar ha ganado en complejidad, asumiendo múltiples funciones como la transmisión de valores, la educación para la ciudadanía, el abordaje de problemas sociales, educación para la salud, etc. antes exclusivas de otros contextos (familiar y social). De igual manera que reconocemos que la escuela es inevitablemente transmisora de valores, afirmamos también, que no es la única, ni la principal fuente educativa de los mismos. "Ni la escuela es el único contexto de educación, ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo" (Bolívar, 2006, p. 120).

La educación para la ciudadanía presenta un enfoque global que supera los límites de la educación formal, haciéndose extensible a la familia, ya que la construcción de la ciudadanía supone movernos en los parámetros de un enfoque global que supone otorgar importancia a la cooperación entre familia y escuela.

Si tenemos en cuenta los distintos niveles de buena ciudadanía recogidos por Ayuste, Lorenzo, Paya y Trilla (2008), la primera de ellas, la *ciudadanía consciente y responsable*, hace referencia a una ciudadanía de mínimos que consiste básicamente en el cumplimiento de las normas y leyes; mientras que la segunda, la *ciudadanía participativa, crítica y comprometida*, se encuentra vinculada directamente con el valor de la solidaridad. No cabe duda que la persona aprende a ser participativa, comprometida y solidaria en su contexto más cercano. En este sentido, la familia es el ejemplo más representativo de solidaridad y de entrega desinteresada a las necesidades del otro, incluso es aquí donde el niño debe aprender que todos han de participar activamente para que se pueda mantener el orden y un clima acogedor en la familia.

La educación cívica no puede ser dependiente exclusivamente de la acción escolar, ésta se lleva a cabo también en la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación, la sociedad en general. Estamos convencidos que con la cooperación o implicación de la familia se puede garantizar el éxito en la educación para la ciudadanía desde las instituciones escolares. Gil, Jover, Naval y Reyero (2008, p. 13) nos recuerdan que "la verdadera educación para la ciudadanía supone una sociedad educadora, reclama acciones que van mucho más allá de la enseñanza formal. Tales acciones deben ser compartidas socialmente y la implicación de los padres es especialmente importante".

Cada vez más, los padres delegan su función educativa en otras instituciones, convirtiéndose en clientes de educación para sus hijos y buscando el mejor centro escolar que pueda sustituirles. En este sentido, coincidimos con Savater (1997, p. 30) en la consideración de que

> Si los padres no ayudan a los hijos con su autoridad amorosa a crecer y prepararse para ser adultos, serán las instituciones públicas las que se vean obligadas a imponerles el principio de realidad, no con afecto sino por la fuerza. Y de este modo sólo se logran envejecidos niños díscolos, no ciudadanos adultos libres.

Creemos que la familia constituye un lugar irreemplazable para el aprendizaje de actitudes y valores morales (justicia, tolerancia, solidaridad, diálogo, respeto al medio ambiente, justicia, etc.). "La conversación con el padre o la madre, la sugerencia cordial del abuelo, la actitud receptiva del hermano son la puerta de entrada a la experiencia de los valores cívicos" (García Roca, 2007, p. 18). La educación en la familia no es otra cosa que transmisión, esto es, se trata de un proceso por el que alguien transmite o entrega algo a otro. Desde la pedagogía de la alteridad, el énfasis en educación se pone en el "otro", donde la figura del "otro" demanda una respuesta que le eduque, teniendo en consideración su aspecto humano e inigualable y en una situación concreta (Ortega, 2010).

## 4. Recomendaciones y propuestas educativas para una mejor construcción de la ciudadanía

Hemos podido ver un breve recorrido por las diferentes leyes educativas y su papel en la educación ciudadana en España. A nuestro modo de ver, fue con la LOE (2006) cuando la implicación o actuación sobre la educación para la ciudadanía tuvo mayor presencia en el ámbito educativo. Obviamente, en años anteriores hemos ido viendo como poco a poco se ha ido incrementando la presencia de esta educación.

A continuación, hemos querido mostrar la importancia que sigue teniendo la familia en la formación de los futuros ciudadanos de nuestra sociedad, así como lo trascendente que es que exista una buena relación entre la familia-escuela.

Tenemos que tener presente que la educación como tarea y como proyecto no acaba en la sola transformación del individuo. Implica necesariamente un compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad. Toda acción educativa es inseparable de una proyección política y social; es una participación en la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y equidad.

> Como personas que vivimos juntas, no podemos ni debemos evitar la idea de que los problemas que vemos a nuestro alrededor son intrínsecamente problemas nuestros. Son responsabilidad nuestra, con independencia de que también lo sean o no de otros. Como seres humanos competentes no podemos eludir la tarea de juzgar cómo son las cosas y qué es necesario hacer (Escámez, 2003, p. 197).

Debemos de ser conscientes y tener clara la idea de que ya no es suficiente adquirir o aprender una serie de conocimientos, sino que se necesitan unas competencias morales que nos permitan ser un buen ciudadano, interesado por los problemas de nuestro entorno más próximo y lejano, además de ser capaz de actuar sobre ellos (Ortega y Mínguez, 2003).

Dentro del ámbito educativo podemos realizar alguna propuesta y recomendación para mejorar la construcción de la ciudadanía:

- Tener presente la Recomendación CM/Rec (2010)7, sobre todo atendiendo a que

  El aprendizaje en materia de educación para la ciudadanía democrática y de educación en derechos humanos es un proceso que dura toda la vida. La eficacia de este aprendizaje pasa por la movilización de un gran número de actores, entre los que se encuentran los responsables de las políticas, los profesionales de la educación, los estudiantes, los padres, las instituciones pedagógicas, las autoridades educativas, los funcionarios, las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones juveniles, los medios de comunicación y la sociedad en general (p. 10).
- Una mejora de la formación docente de los profesionales que se encargan de impartir aquellas asignaturas específicas o troncales que atienden a diferentes contenidos sobre educación ciudadana.
- Formación docente en metodologías y ejemplos prácticos que ayuden a integrarla de manera transversal en todas las materias.
- Diseño y elaboración de materiales y recursos para el desarrollo de la competencia cívica y social.

Fuera del ámbito educativo formal, nos podríamos decantar principalmente por afianzar o reforzar la relación de la familia con la escuela, sin olvidar organizaciones, empresas, asociaciones, etc. que puedan ayudar en el desarrollo de la educación ciudadana. Otras propuestas serían:

- Habilitar espacios y lugares para el desarrollo de una participación activa de los ciudadanos dentro de su contexto más cercano.
- Fomentar desde la Administración pública y local seminarios formativos sobre la importancia de los valores democráticos en nuestra sociedad actual, así como conocer otros valores que nos rodean y que debemos respetar, aunque no sean coincidentes con los nuestros.
- Realizar actividades lúdicas y de entretenimiento donde se implique a la comunidad y se representen actuaciones o comportamientos no cívicos o no democráticos y las repercusiones y soluciones posibles.
- Generar un tipo de coadministración y corresponsabilidad entre el ciudadano y la administración, de manera que los vecinos o ciudadanos se impliquen y participen en la gestión y el desarrollo de la comunidad.

Para terminar, queremos recoger la opinión expresada recientemente por Savater (2017, s/p) a colación del problema del independentismo catalán, la cual muestra la importancia de tener una buena educación para la ciudadanía instaurada en nuestro sistema educativo:

> La nación no preexiste en los ciudadanos, sino que son los ciudadanos los que se constituyen en cuerpo político y las crean. Estas cosas son obvias, pero como no hay Educación para la Ciudadanía, no hay manera de que se entiendan.

# 5. Referencias

Ayuste, A., Lorenzo, M.M., Paya, M. y Trilla, J. (2008). Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa. *Ponencia al XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Educación y ciudadanía"*. Las Palmas de Gran Canaria. Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119-146.

Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los representantes de los Ministros. *Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*. Recuperado de https://www.fapar.org/documentos/Educacion_Ciudadania/Recomendaciones_E_Ciudadania_EUROPA.pdf

Consejo de Europa (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recomendación CM/Rec (2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010. Recuperado de https://rm.coe.int/16804969d9

Constitución española (1978). *Boletín Oficial del Estado. Gaceta de Madrid, 311.1*, de 29 de diciembre de 1978.

Diario Oficial de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Recuperado de https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf

Escámez, J. (2003). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de educación, número extraordinario (ejemplar dedicado a: Ciudadanía y Educación),* 191-211.

Europa Press (2017, septiembre). Fernando Savater: "Espero que no se celebre el referéndum del 1-O, es una agresión a la ciudadanía de los españoles". Recuperado de http://m.europapress.es/cultura/libros-00132/noticia-fernando-savater-espero-no-celebre-referendum-agresion-ciudadania-espanoles-20170926153640.html

García Roca, J. (2007). *Educación para la ciudadanía.* Barcelona: Cristianisme i Justícia.

Gil, F., Jover, G., Naval, C. y Reyero, D. (2008). El diseño curricular de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos: debate social y análisis pedagógico. En S. Valdivieso y A. Almeida (eds.). *Educación y ciudadanía. XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 19-72.

Ley 12/1970, de 4 de agosto, por la que se concede un crédito extraordinario de 70.000.000 de pesetas, al Ministerio de Asuntos Exteriores, para abonar cuotas de España de los años 1966 a 1969, ambos inclusive, al Fondo Especial de las Naciones Unidas. *Boletín Oficial del Estado, 187,* de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado, 159*, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado, 238*, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 106*, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado, 295*, de 10 de diciembre de 2013.

Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, 37*, 13-31. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708824

Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Educar para una cultura medioambiental. *Revista de Educación, número extraordinario (ejemplar dedicado a: Ciudadanía y Educación),* 271-294.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

# Pedagogía Intercultural: Aprendizaje y compromiso cívico en la Universidad

Alexandre Sotelino Losada[1], Miguel A. Santos Rego, Jesús García Álvarez
*GI Esculca, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación – Campus Vida, Universidade de Santiago de Compostela, 15782, Santiago de Compostela, España*

**Resumen**

El proyecto PEINAS (Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio) nace en el curso 2010/2011 asociado a la materia académica rotulada como "Pedagogía Intercultural" (Segundo curso del Grado en Pedagogía, Universidade de Santiago de Compostela). El proyecto tiene por finalidad mejorar el conocimiento de la realidad social y educativa que viven cotidianamente las diferentes comunidades culturales en Galicia. Para ello, se establecen vínculos con entidades en la que los estudiantes desarrollan un servicio, sobre bases académicas, en función de necesidades específicas. Lo que esta aportación pretende es mostrar el desarrollo de competencias cívico-sociales en estudiantes universitarios que participan en un proyecto de estas características. Además, comparamos alumnos participantes y no participantes en la citada modalidad formativa, haciendo uso del postest elaborado en el marco de un proyecto del Plan Nacional de I+D+I (EDU2013-41687-R), lo cual nos ha de permitir ver las diferencias entre los grupos de estudiantes. Terminamos señalando que los estudiantes que participan en experiencias de esta índole incrementan sus oportunidades de adquirir una serie de competencias de corte relacional y cívico-social, de apreciable importancia para su formación práctica y el desarrollo de estructuras sólidas de aprendizaje.

*Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Educación Superior; Educación cívica; Pedagogía Intercultural*

**Abstract**

The PEINAS project (Intercultural Pedagogy and Service-Learning) was born in the academic year 2010/2011 associated to academic subject labeled "Intercultural Pedagogy" (Second year of the Degree in Pedagogy, University of Santiago de Compostela). The project aims to improve the knowledge of the social and educational reality of the different cultural communities in Galicia. Thus, students create links with different entities where they develop a social service, on an academic basis, according to specific needs. What this paper intends is to expose the development of

1 Autor para correspondencia: Alexandre Sotelino Losada
Correo electrónico: alexandre.sotelino@usc.es

civic-social competences in university students who participate in a project of these characteristics. In addition, we compared students participating and non-participants in the aforementioned training modality, making use of posttest elaborated within the framework of a project of the National Plan of Research (EDU2013- 41687-R), which see the differences among groups of students. We conclude by stating that students who participate in such experiences increase their opportunities to acquire a series of relational and civic-social skills of considerable importance for their practical training and the development of sound learning structures.

*Keywords:* Service-Learning; Higher education; Civic education; Intercultural Pedagogy.

# 1. El proyecto PEINAS: Una breve contextualización

El proyecto PEINAS (Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio) es una experiencia que se desarrolla desde el año 2011 en la Universidad de Santiago de Compostela, donde los alumnos de Pedagogía Intercultural (materia de 2º curso del Grado en Pedagogía) aprenden realizando un servicio en el marco de entidades que trabajan en la gestión de la diversidad cultural. Estas entidades son de diferente índole y se encuentran repartidas por todo el territorio gallego, por lo que el servicio se diversifica en función de necesidades concretas. De lo que se trata, es de que el aprendizaje-servicio pueda entenderse y aprovecharse como vector de innovación en la Pedagogía Intercultural, desde una mejor conexión entre lo que sucede en entidades con apreciable recorrido social y un contenido académico inserto en el Grado de Pedagogía.

La metodología que se utiliza en el desarrollo de esta experiencia es la denominada aprendizaje-servicio (*service-learning*). Lo entendemos como actividad académica con clara proyección social, siendo el objetivo que los alumnos adquieran los contenidos programados en el marco de los currículums de las diferentes materias, pero realizando un servicio de utilidad social en el medio (Lorenzo y Santos Rego, 2009, p. 81).

Recogemos a continuación las fases de desarrollo e implementación que ha seguido el proyecto PEINAS, y que a su vez concuerdan con los pilares básicos que debe reunir una experiencia de aprendizaje-servicio (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015):

1. Preparación por parte del profesor. En esta fase se establecen objetivos de aprendizaje, y se introduce al grupo en la dinámica de trabajo.
2. Planificación con el grupo. En este momento, se detectan las necesidades de partida, se establece un plan de trabajo y se define el proyecto.
3. Ejecución con el grupo. Tras el trabajo inicial de planificación y diseño, se implementa el servicio acordado con cada una de las entidades participantes, al tiempo que se establecen sesiones de seguimiento para establecer vínculos académicos.
4. Evaluación con el grupo. El proyecto tiene que suponer una evaluación continua del proceso, lo cual permite integrar los aprendizajes, adecuarlos al servicio y mejorar así la calidad del proyecto. La reflexión es el punto de unión, el vínculo entre el aprendizaje académico y el servicio.

5. Evaluación del educador. Toda iniciativa de ApS debe tener una clara intencionalidad pedagógica, en tanto que proyecto educativo, planificado y evaluado por el parte del profesor.

El número de estudiantes que ha participado en este proyecto de ApS ha variado en cada edición en función de la capacidad de acogida por parte de las diferentes entidades. De este modo, en la primera edición (Curso 2010/2011) fueron 15 personas las que realizaron el servicio, aumentando posteriormente de manera progresiva hasta alcanzar los 25 alumnos implicados en la edición 2016/2017. La selección de estos alumnos atiende a criterios de proximidad al lugar de servicio, disponibilidad y orden de inscripción. El resto de alumnos que no puede participar en la experiencia siguen la otra modalidad de evaluación, participando de diferentes sesiones interactivas. La estancia en las diferentes entidades tiene lugar durante la duración de la propia materia, esto es, un cuatrimestre, entre los meses de enero y mayo (Priegue y Sotelino, 2016).

Por otro lado, la población destinataria con la que se trabaja es diversa, y depende de la propia naturaleza de las entidades que participan (ver tabla 1)

**Tabla 1. Entidades participantes en el proyecto PEINAS**

| Entidades | Curso/s |
|---|---|
| Asociación Plural.es (Caldas de Reis) | 2010/2011 (hasta la actualidad) |
| Cruz Roja (Santiago de Compostela) | 2010/2011 (hasta la actualidad) |
| ONG Equus Zebra (A Coruña) | 2010/2011 (hasta la actualidad) |
| AISO-Asociación de Inmigrantes Senegaleses de Ourense | 2010/2011 (hasta 2015/2016) |
| Cáritas (Santiago de Compostela) | 2011/2012 (hasta la actualidad) |
| Ecos do Sur (A Coruña) | 2011/2012 |
| Médicos do Mundo (Santiago de Compostela) | 2012/2013 (hasta la actualidad) |
| Fundación Juan Soñador – Proyecto Teranga (Ourense) | 2012/2013 (hasta la actualidad) |
| Fundación Secretariado Gitano (Lugo) | 2012/2013 |
| Fundación Juan Soñador – Proyecto Teranga (Vigo) | 2013/2014 (hasta la actualidad) |
| Cruz Roja (Ourense) | 2014/2015 (hasta la actualidad) |
| Cruz Roja (Pontevedra) | 2014/2015 (hasta la actualidad) |
| Proyecto Vagalume (Santiago de Compostela) | 2015/2016 (hasta la actualidad) |
| Fundación Secretariado Gitano (Pontevedra) | 2016/2017 |
| Humanismo y Democracia (Santiago de Compostela) | 2016/2017 |

En este sentido, y de manera genérica los servicios a los que ha dado lugar este proyecto se pueden agrupar del siguiente modo:

1. Inserción Socio-laboral de colectivos inmigrantes. El alumnado estudia los perfiles profesionales de los usuarios de las diferentes entidades y posteriormente desarrolla una intervención adaptada. En ocasiones, los propios participantes han impartido diferentes cursos formativos en relación a: habilidades sociorelacionales, elaboración de currículos, técnicas de búsqueda de empleo, manejo de plataformas online…

Algunas de las organizaciones en las que se viene desarrollando el servicio son: Cáritas (Santiago de Compostela), Cruz Roja (Santiago de Compostela, Pontevedra y Ourense), Ecos do Sur (A Coruña), Proyecto Vagalume (Santiago de Compostela) y Humanismo y Democracia (Santiago de Compostela).

2. Optimización del aprendizaje con personas de origen inmigrante. Las alumnas y alumnos preparan diferentes sesiones de técnicas de estudio con los usuarios para ayudarles a optimizar su proceso de aprendizaje. De manera eventual, también han participado en programas de alfabetización acompañando y apoyando al personal encargado de este tipo de programas.

   Las entidades donde ha tenido lugar este servicio han sido: Plural.es (Caldas de Reis), Equus Zebra (A Coruña), Fundación Juan Soñador (Ourense e Vigo), Secretariado Gitano (Lugo) y Secretariado Gitano (Pontevedra).

3. Ocio y tiempo libre. Este programa se ha desarrollado preferentemente en la Asociación de Inmigrantes Senegaleses de Ourense (AISO), donde se han puesto en marcha diferentes iniciativas que toman como base la pedagogía de ocio. De esta manera, el alumnado programaba múltiples actividades para los niños durante la duración del proyecto, ayudando en la organización de la festividad del día de Senegal.

4. Difusión y sensibilización. Por último, en Médicos do Mundo (Santiago de Compostela) se han diseñado diferentes campañas de sensibilización, procurando empoderar a los receptores de las diferentes iniciativas en habilidades relacionales e interculturales. Así, se han llevado a cabo juegos de rol, dinámicas participativas, campañas… en la universidad y en institutos de secundaria de la zona de Santiago. Todos ellos diseñados, programados e implementados por el alumnado participante.

Los aprendizajes que se extraen de esta experiencia podrían clasificarse en tres grupos.

En primer lugar, estarían los directamente relacionados con la materia de pedagogía intercultural, esto es: concepto de pedagogía intercultural, intervención pedagógica en Educación Intercultural, técnicas y estrategias específicas (juegos de rol, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales...) o conocimientos culturales, entre otros.

En las experiencias de ApS, se aprende mucho más que la materia. En este sentido, el alumnado adquiere conocimientos y competencias de la titulación que cursan (aquí el grado en Pedagogía). Algunos tienen que ver con: diseño e implementación de programas educativos, evaluación de las escuelas, instituciones y recursos educativos, programación e implementación de técnicas de estudio o habilidades didácticas y metodológicas.

Además, este tipo de iniciativas suponen para el participante un incremento en su desarrollo personal, experiencia que incide en una mejora significativa del aprendizaje de contenidos y habilidades específicas derivadas de la práctica, junto a valores asociados. Produce un incremento de la motivación, la autoestima y las expectativas personales, ya que su acción tiene un valor tangible en un contexto real y concreto. Podríamos denominarlos ‘aprendizajes para la vida’ (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015).

Para optimizar el proceso de aprendizaje se hace un seguimiento a base de sesiones grupales, en las que se fomenta la reflexión en torno al servicio que se realiza, sin descuidar en ningún momento el contenido de la materia, e incluso extendiendo el servicio a otras disciplinas del grado (Sotelino, 2014). Tales sesiones tienen un sentido claro en pos de una evaluación continua y formativa.

En definitiva, creemos que el Aprendizaje-Servicio, metodología educativa que informa el proyecto PEINAS, ha devenido en estrategia de alto valor pedagógico para la formación de estudiantes universitarios, que en nuestro caso contribuye al desarrollo de capacidades en tanto que permite una mejor gestión de la diversidad cultural dentro y fuera de las escuelas.

## 2. El desarrollo de competencias cívico-sociales en los participantes del proyecto PEINAS

Una vez que hemos aclarado de manera pormenorizada el desarrollo del proyecto PEINAS y efectiva su consolidación en la realidad de la USC, lo que nos interesa es estudiar su potencialidad en relación a la adquisición de competencias cívico-sociales en el alumnado participante. En este sentido, y en marco de la investigación "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes" (EDU2013-41687-R (BOE 1/08/2014) hemos tenido la oportunidad de comprobar algunos de sus resultados (Santos Rego, Jover, Naval, Álvarez, Vázquez, y Sotelino, 2017; Lorenzo, Mella, García, y Varela, 2017; Álvarez, Martínez, González, y Buenestado, 2017). La investigación ha sido desarrollada por seis universidades españolas (UCM, UDC, UCO, UV, UNAV y USC), bajo la coordinación del GI-Esculca de la Universidade de Santiago de Compostela.

### *2.1. Objetivos*

El objetivo que nos proponemos en esta comunicación es analizar el impacto de la metodología aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias cívico-sociales en estudiantes universitarios.

### *2.2. Participantes del estudio*

La muestra productora de datos está conformada por un total de 50 estudiantes, de los 63 matriculados en la materia Pedagogía Intercultural (curso 2016/2017) de segundo curso del Grado en Pedagogía de la USC.

Del total de estudiantes, el 42% de ellos, un total de 21 sujetos, participan en el proyecto PEINAS conformando así el grupo experimental, mientras que el 58%, optaron por la otra modalidad de evaluación ofrecida, y por lo tanto servirán como grupo control.

## *2.3. Instrumento de medida*

Como ya hemos señalado este estudio se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio, y donde se han aplicado diferentes instrumentos. En este caso concreto utilizaremos la escala de competencias cívico-sociales (21 ítems) que forma parte del Cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario (CUCOCSA). Esta se aplicó a ambos grupos una vez finalizado el proyecto.

La citada escala ha sido redactada con formato Likert con cinco grados, donde el valor 5 implicaba el mayor grado de acuerdo y donde 1 era totalmente en desacuerdo. Cabe señalar que este cuestionario, y por supuesto la escala ha sido validada convenientemente, y además ha resultado fiable en las pruebas aplicadas.

## *2.4. Variables*

Como variable independiente, o de agrupamiento, utilizaremos el hecho de haber participado en el proyecto de aprendizaje-servicio. Y a su vez, como variables dependientes analizaremos las respuestas que dan los estudiantes en la escala de competencias cívico-sociales del cuestionario CUCOCSA.

## *2.5. Análisis de resultados*

A continuación, procederemos a presentar los principales resultados hallados a partir de la comparación entre los dos grupos (control y experimental). La decisión del carácter estadísticamente significativo de las diferencias en función de cada una de estas variables se realiza mediante el cálculo del correspondiente índice de significación, considerando apreciable el impacto únicamente cuando ese índice alcance un valor igual o inferior a 0,05. Así, aplicaremos la prueba t de Suden para muestras independientes, entendiendo como variable de agrupación para muestras independientes la participación (o no) de los estudiantes en el proyecto PEINAS.

Como podemos observar en la tabla (ver tabla 2) las medias de los participantes en el proyecto PEINAS () son ligeramente superiores a aquellos alumnos que no han tomado parte de esta experiencia de ApS (). Incluso en algún caso observamos diferencias significativas entre ambos grupos.

Así, encontramos diferencias al cuestionar al alumnado sobre si es necesario mirar más allá de las personas para poder comprender sus problemas (t= -2,1709; p=,010). Son los participantes del PEINAS los que muestran mayor grado de acuerdo en este sentido (= 4,94), mientras que los miembros del grupo control manifiestan mayor moderación en la respuesta (= 4,61). Sucede de igual modo cuando tienen que pronunciarse sobre si disfrutan conociendo a personas procedentes de contextos diferentes al propio. De nuevo los alumnos que han participado en ApS son los que responden con un mayor grado de acuerdo (= 4,93), frente a los otros que son algo menos receptivos en este sentido (= 4,43), dándose entre los grupos diferencias estadísticamente significativas (t=-3,564; p=,001).

**Tabla 2. Análisis comparativo de adquisición de competencias cívico-sociales**

| ítem | Control | Experimental | t | gl | sig |
|---|---|---|---|---|---|
| Soy capaz de trabajar de un modo cooperativo con otras personas | 4,26 | 4,50 | -1,500 | 29,384 | ,144 |
| Soy capaz de comunicarme adecuadamente con los demás | 4,04 | 4,31 | -1,332 | 24,324 | ,195 |
| Me relaciono fácilmente con otras personas | 3,91 | 4,38 | -1,892 | 34,354 | ,067 |
| Trato de ponerme en el lugar de los demás para intentar comprender su situación | 4,52 | 4,81 | -1,983 | 36,323 | ,055 |
| Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros para conseguir metas comunes | 3,87 | 3,88 | -,021 | 25,165 | ,983 |
| Tenemos que mirar más allá de las personas para comprender sus problemas | 4,61 | 4,94 | -2,709 | 34,208 | ,010 |
| Necesitamos cambiar las actitudes de la gente para solucionar los problemas sociales | 4,52 | 4,75 | -1,369 | 36,701 | ,179 |
| Disfruto conociendo a personas procedentes de contextos diferentes al mío | 4,43 | 4,93 | -3,564 | 32,430 | ,001 |
| La diversidad cultural hace a un grupo más interesante y efectivo | 4,74 | 5,00 | -2,787 | 22,000 | ,011 |
| Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales | 3,83 | 4,19 | -1,630 | 34,211 | ,112 |
| En todo lo que hago, me esfuerzo para ser una mejor persona | 4,52 | 4,50 | -,122 | 35,042 | ,904 |
| Trato de asegurarme de que mis acciones no dañen intencionalmente a otra persona | 4,48 | 4,63 | -,835 | 35,528 | ,410 |
| Cuando se trabaja en grupo, intento asegurarme que todos sean escuchados antes de tomar una decisión | 4,35 | 4,44 | -,334 | 27,611 | ,741 |
| Creo que si todas las personas aprendiesen y trabajasen cooperativamente, muchos de los problemas de la sociedad podrían solucionarse | 4,61 | 4,94 | -2,709 | 34,208 | ,010 |
| Para lograr un trabajo, poseer buenas competencias personales (responsabilidad, honradez, etc..) es tan importante como tener buenas competencias técnicas | 4,65 | 4,69 | -,167 | 35,525 | ,868 |
| Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones | 3,87 | 3,81 | ,286 | 28,549 | ,777 |
| Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás | 3,48 | 3,50 | -,080 | 28,034 | ,937 |
| Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad | 3,70 | 3,81 | -,353 | 30,872 | ,727 |
| Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...) | 4,13 | 4,44 | -1,495 | 23,200 | ,148 |
| Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico | 4,26 | 4,50 | -,990 | 26,510 | ,331 |

Existe unanimidad en los implicados en el proyecto PEINAS cuando manifiestan que la diversidad cultural hace a un grupo más interesante y efectivo (= 5), al tiempo que sus compañeros del grupo control difieren en las opiniones (= 4,74), estableciendo diferencias entre los grupos (t=-2,787, p=,011). Se da un caso semejante cuando se pregunta al alumnado por su opinión acerca de que, si todas las personas aprendiesen y trabajasen cooperativamente, muchos de los problemas de la sociedad podrían solucionarse. De nuevo el alumnado de ApS obtiene una media superior (= 4,94) en sus respuestas, dando lugar a diferencias significativas (t=-2,709; p=,010) respecto a sus compañeros y compañeras (= 4,61) que no se implican en este tipo de actividades.

Entendiendo los resultados en su totalidad cabe señalar que el alumnado de esta materia obtiene medias altas en las respuestas de la escala de competencias cívico-sociales (entre

el 3 y el 5). Esto parece indicarnos, por un lado, que, al cursar esta asignatura, sin olvidar la clara influencia del conjunto del curriculum de la titulación, el alumnado adquiere una serie de competencias cívico-sociales, aspecto clave en la formación universitaria y en la convergencia europea (Reparáz, Arbues, Naval, y Ugarte, 2015). Y por otro, también parece claro que aquellos alumnos que se han visto involucrados en el proyecto PEINAS desarrollan en mayor grado estos conocimientos, habilidades y actitudes, algo que se queda en evidencia gracias a las altas medias puntuaciones señaladas en el cuestionario, y que en ciertos aspectos incluso marcan diferencias significativas con sus compañeros. Por último, tampoco es baladí, que las variables donde se marcan mayores distancias entre los grupos, y por tanto dan lugar a diferencias significativas, son aquellas que guardan estrecha relación con la temática de la materia, esto es la pedagogía intercultural.

## 3. Conclusiones

En este proyecto, junto con el aprendizaje de contenidos vinculados a la materia Pedagogía Intercultural, hemos detectado un incremento de las expectativas personales y profesionales del alumnado en relación al desarrollo de competencias cívico-sociales, una mejora que valoramos positivamente a la vista de las habituales quejas de los estudiantes sobre la escasa conexión de la formación universitaria y el desempeño profesional (Santos Rego y Lorenzo, 2007). A lo que añadimos los beneficios derivados del trabajo en red de los diferentes grupos y agentes sociales.

Los resultados obtenidos nos indican que los alumnos y alumnas que participan en un proyecto de aprendizaje-servicio como el que aquí se narra, adquieren en mayor medida una serie de competencias y habilidades de corte cívico-social, y también relacional, que supondrán un aliciente en su formación profesional, sin olvidar el impacto esto tendrá en su vida personal. De lo que se trata, es de evidenciar que un mayor protagonismo del alumnado en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorará la calidad de la educación superior, y es por ello que en últimos años se ha abogado por la introducción del aprendizaje-servicio en las aulas universitarias (Bringle y Hatcher, 1996; Furco, 2005; Martínez Martín, 2008; Lockeman y Pelco, 2013; Rodríguez-Gallego, 2014; Sotelino, Santos Rego, y Lorenzo, 2016).

Estamos convencidos de que los diferentes servicios realizados en las entidades anteriormente citadas supondrán aprendizajes significativos y valiosos para el alumnado en el marco de la Pedagogía, y, por ende, de la Pedagogía Intercultural. El contacto con entidades que en su día a día trabajan en la gestión socio-educativa de la diversidad cultural, implica a los estudiantes en nuevas dinámicas organizativas con las que probablemente no está familiarizados. Por otro lado, tampoco podemos obviar el componente ético y moral del compromiso asumido, puesto que los participantes acaban por exponerse a nuevos puntos de vista y perspectivas que en ocasiones les sitúan ante situaciones inusitadas, a las cuales tendrán que dar cumplida respuesta. Ahí radica una parte sustantiva del interés pedagógico, toda vez que nuestros alumnos habrán de participar también en la construcción de su propio aprendizaje, al tener que resolver problemas reales en contextos culturalmente diversos (Santos Rego, Lorenzo, y Mella, 2016).

# 4. Bibliografía

Álvarez Castillo, J.L, Martínez Usarralde, M.J., González González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 267, 199-217.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, *67*(2), 221-239. doi: 10.2307/2943981

Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En Programa Nacional Educación Solidaria, MECT, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26). Buenos Aires: Actas del séptimo Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario.

Lockeman, K., y Pelco, L. E. (2013) The Relationship between Service-Learning and Degree Completion. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, *20*(1), 18-30.

Lorenzo, M., Mella, I., García, J., y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130. doi: 10.1344/RIDAS2017.3.9

Lorenzo, M., y Santos Rego, M.A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.

Martínez Martín, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro.

Priegue, D., y Sotelino, A. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, *14*(20), 361-382.

Reparáz, C., Arbués, E., Naval, C., y Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, *73*(260), 23-52.

Rodríguez-Gallego, M. R. (2014) El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, *25*(1), 95-113. doi: 10.5209/rev_rced.2014.v25.n1.41157

Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construcción da sociedade civil*. Vigo: Xerais.

Santos Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J. L., Vázquez, V., y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, *20*(2), 39-71, doi: 10.5944/educXX1.17806

Santos Rego, M.A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2016). Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios. En M.A. Santos Rego (Ed), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp.197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.

Sotelino, A. (2014). Pedagogía intercultural y aprendizaje-servicio. El proyecto peinas. En L. Rubio, L. Moliner y A. Francisco, *Construyendo ciudadanía crítica y activa: Experiencias sobre el Aprendizaje-Servicio en las universidades del Estado español* (pp. 61-78). Barcelona, Icaria.

Sotelino, A.; Santos Rego, M.A., y Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-228. doi: 10.14201/teoredu282225248

# Las competencias en sostenibilidad y su inclusión en la educación superior

María José Bautista-Cerro[1]
*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social.*

**Resumen**

Los ciudadanos del presente siglo nos vemos abocados a afrontar una crisis socio-ecológica cuyas consecuencias son evidentes en distintos ámbitos de nuestra vida. Ante esta situación, las universidades son piezas clave para colaborar en las transiciones de nuestras sociedades hacia modelos más sostenibles. En este sentido en distintas universidades existen líneas de trabajo e investigación en torno a las competencias en sostenibilidad y su introducción en la educación superior. En algunas de las propuestas más reconocidas se presentan como competencias genéricas o competencias clave. Sin duda se trata de una clasificación que permite su inclusión en programas de todas las áreas, aunque debemos estar atentos a algunos problemas. Por un lado, es necesario observar una adecuada concreción de estas competencias en resultados de aprendizaje que las vinculen a los principios y valores de la sostenibilidad, claves en la formación de una ciudadanía responsable. Por otro, y como se ha observado en una reciente investigación, competencias genéricas y específicas reciben un tratamiento diferenciado, siendo estas últimas las que reciben una mayor atención. Por ello, consideramos que la inclusión de competencias en sostenibilidad, siendo necesaria, precisa de una labor rigurosa que asegure la coherencia de los programas.

*Palabras clave:* Sostenibilización curricular; competencias en sostenibilidad; educación superior.

**Abstract**

The citizens of the present century are faced with a socio-ecological crisis whose consequences are evident in different areas of our lives. Universities are key players in helping our societies make the transition to more sustainable models. In this sense, there are lines of work and research in different universities on sustainability competencies and their introduction in higher education. Some of the most widely recognized proposals are presented as generic competences or key competences. Undoubtedly this is a classification that allows its inclusion in programs of all areas, although we must be alert to some problems. On the one hand, it is necessary to observe an adequate concretion

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: mjbautistac@edu.uned.es

of these competences in learning outcomes that link them to the principles and values of sustainability, which are key to the formation of responsible citizenship. On the other hand, and as has been observed in recent research, generic and specific competencies receive differentiated treatment, with the latter receiving the most attention. We therefore believe that the inclusion of competencies in sustainability, while necessary, requires rigorous work to ensure the coherence of the programs.

*Keywords:* Curricular sustainability; Competencies for Sustainability; Higher Education.

# 1. La sostenibilidad como premisa básica

Durante este año han sido muchas las portadas de periódico ocupadas por la información de catástrofes naturales y humanitarias. Desde los medios, además de distintas instituciones, se sigue planteando como desastres "naturales", como si, según afirmaba Naomi Klein en un reciente artículo (Público, 3 de septiembre de 2017), la actividad del ser humano no tuviera nada que ver y fueran absolutamente inevitables, incuestionables e imprevisibles. El panel intergubernamental de expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) lleva años alertando sobre cómo la actividad del ser humano está cambiando el clima y cómo estos cambios provocan alteraciones graves en el comportamiento atmosférico que se traducen en eventos extremos (olas de calor, sequías, lluvias torrenciales, huracanes, etc.). "Se ha detectado la influencia humana en el calentamiento de la atmósfera y el océano, en alteraciones en el ciclo global del agua, en reducciones de la cantidad de nieve hielo, en la elevación media mundial del nivel del mar y en cambios en algunos fenómenos climáticos extremos" (IPCC, 2013, 17). Y esto con un elevado coste, según el Banco Mundial las pérdidas mundiales causadas por fenómenos naturales adversos se estimaron en 4.200 billones de dólares entre 1980 y 2014, siendo incalculable el coste de las pérdidas en los servicios ecosistémicos.

Lo cierto es que la problemática ambiental en general, con sus crisis ecológicas y humanitarias, hace que las personas se sientan cada vez más preocupadas y a la vez más desbordadas por la magnitud de estos problemas. La Humanidad nunca se ha enfrentado a una situación similar. El cambio climático es una amenaza única a la que como individuos no sabemos cómo enfrentarnos a ella. Y no se trata de falta de información sobre el origen: "Las emisiones continuas de gases de efecto invernadero causarán un mayor calentamiento y nuevos cambios en todos los componentes del sistema climático" (IPCC, 2013). Ni sobre el camino que deberíamos tomar, por citar algún estudio, Jakob e Hilaire (2015) señalaban como ineludible dejar la mayor parte de los combustibles fósiles bajo tierra, sin extraer, en concreto un tercio de las reservas del petróleo, el 80% del carbón, y al menos la mitad del gas. Y eso para tener tan solo un 50% de probabilidades de no sobrepasar el aumento de temperatura respecto a la época industrial de 2ºC. Nuestra civilización (especialmente en el Norte y tras la revolución Industrial) ha ignorado los peligros y ha alterado los procesos naturales, generando problemáticas ambientales sistémicas, es decir, interconectadas e interdependientes. Se trata de distintas facetas de una misma crisis, considerada una crisis de valores ya que advirtiéndola no hemos querido actuar de otra forma para evitar alterar nuestro modo de vida.

Como señala Sachs (2008, 120), "la Sostenibilidad debe ser una elección, la elección de una sociedad global que es previsora y actúa con una inusual armonía". De manera asumiendo que los problemas presentes en nuestro medio natural han sido y son causados por nuestro sistema social y económico deberemos enfrentarnos a la realidad de que es necesario un cambio decidido que "ha de incluir en mayor o menor medida un decrecimiento de las magnitudes físicas de la sociedad, demográficas y económicas, hasta situarse de nuevo en niveles compatibles con la capacidad de carga del planeta" (García, 2015, 32) y este cambio solo es posible si la educación se implica de manera decidida.

## 2. El papel de la Universidad en la formación en sostenibilidad

Lo cierto es que la preocupación por esta temática no está ausente de los textos normativos que afectan a la educación. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades afirma explícitamente: "La universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno" pero lo hace en su preámbulo, sin carácter normativo alguno. Encontramos otras menciones al desarrollo sostenible en referencia a la investigación "La universidad desarrollará una investigación de calidad y una gestión eficaz de la transferencia del conocimiento y la tecnología, con los objetivos de contribuir al avance del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la innovación y la competitividad de las empresas, la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, el progreso económico y social y un desarrollo responsable equitativo y sostenible" y a la cooperación "propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario". Sin embargo, esta presencia está lejos de tener la fuerza necesaria para que su concreción sea ineludible.

La última reforma que ha afectado a las universidades europeas, el Plan Bolonia, tenía como uno de objetivos facilitar la mejor formación para que los egresados obtuvieran el éxito profesional en el corto, medio y largo plazo. El cambio supuso el diseño de nuevos Grados basados en competencias con una vinculación clara a las supuestas necesidades del mercado con aproximaciones de distinto tipo como señala Guzmán (2017). Una revisión de las memorias de los Grados nos ofrece un panorama sobre el que es preciso reflexionar. "Es común encontrar, ya en la definición del Título, una defensa del carácter necesario del mismo en función de la competitividad de los egresados para incorporarse al mercado laboral, sin hacer alusión, por ejemplo, al contexto de crisis global y sistémica en la que van a desarrollar su trabajo" (Bautista-Cerro y Díaz, 2017, 182). Sin embargo, no parece discutible que la Universidad es una institución con una enorme responsabilidad social debe mantener una posición receptiva ante las necesidades y demandas sociales en su conjunto, y mucho más cuando es necesario encontrar soluciones a esta crisis. El papel protagonista e incluso podríamos aventurar, de liderazgo, que deben ocupar las universidades debe quedar plasmado en todas sus esferas de actividad, pero sobre todo

en la educativa, ya que "no todos los tipos de educación fomentan el desarrollo sostenible UNESCO" (2017, 7). Y, hasta el momento, como señala Alba (2017, 19) citando a Wals (2008) las universidades tienen un papel muy importante en la generación de los problemas de insostenibilidad.

Es tiempo pues de liderar la necesaria transformación que la sociedad percibe como necesaria. En la recientemente publicada encuesta a jóvenes del *World Economic Forum* (2017), el cambio climático y la destrucción de la naturaleza aparece como la cuestión que es percibida como más importante con un 48,8% de los votos. Por tanto, parece razonable pensar que, además de las evidencias científicas que acreditan la necesidad de establecer cambios, existe una preocupación social bastante generalizada que avala la pertinencia de que la formación en sostenibilidad esté presente en los programas que se ofrecen desde nuestras universidades. No se trata de descuidar el resto de las áreas sino de incluir lo que supone una imperiosa necesidad, por un lado, la formación de ciudadanos con estrategias resilientes frente a las consecuencias del cambio climático y por otra la formación de personas que, como ciudadanos y profesionales, integren la sostenibilidad en su toma de decisiones.

## 3. Las competencias en sostenibilidad y su introducción

Son muchas las universidades y grupos de investigación que han trabajado y están trabajando en este tema. Destaca en este sentido el Programa de Educación para el Desarrollo Sostenible (ESD *Program*) de la UNESCO o la Universidad de la Naciones Unidas (UNU). Encontramos en Europa redes que trabajan en la educación superior: la *University Leaders for Sustainable Future* (ULSF), la *Association of Universities* (IAU), *Co-operation Program in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies* (COPERNICUS) y *Global Higher Education for Sustainability Partnership* (GHESP), que agrupa, a su vez a todas las anteriores. En el panorama nacional especial relevancia tiene la Comisión Sectorial Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). Este grupo de trabajo tiene como objetivo, entre otros, la inclusión de criterios y competencias para la Sostenibilidad en todos los planes de estudio universitarios (Barrón, Navarrete y Ferrer-Balas, 2010).

De los números grupos existentes encontramos diversas propuestas y modelos para facilitar la introducción de la sostenibilidad en los currículos universitarios bajo la premisa de que no se trata de ampliar contenido sino de transformar la docencia orientándola hacia esta línea de trabajo (Murga, 2015). Las competencias en sostenibilidad han adquirido un protagonismo muy relevante en los últimos años. Su definición, así como el establecimiento de procedimientos para su inserción efectiva en el currículo, ha sido objeto de múltiples trabajos e investigaciones (Barth, Godemann, Rieckmann & Stoltenberg, 2007; Junyent & Geli, 2008; Sipos, Battisti & Grimm, 2008; Segalàs, Ferrer-Balas, Svansrom, Lundqvist & Mulder, 2009; De Haan, 2010; Tilbury, 2011; Wiek, Withycombe & Redman, 2011; Rieckmann, 2011 y 2012; Aznar et al., 2014; Ull, 2014; Murga-Menoyo, 2014; Bautista-Cerro y González, 2017). Geli, Junyent y Sánchez (2004 p. 229) las definen como "el conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y

valores que las personas ponen en juego en los distintos contextos (sociales, educativos, laborales, familiares) para resolver situaciones relacionadas con las problemáticas ambientales, así como de operar y transformar la realidad con criterios de sostenibilidad".

Entre las que han encontrado mayor aceptación se encuentran las enunciadas por UNESCO Murga (2015):

- Pensamiento crítico
- Reflexión sistémica
- Toma de decisiones colaborativa
- Sentido de la responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras

El Grupo de Trabajo Sostenibilización Curricular de la CRUE propuso cuatro competencias generales, que, aunque amplias, presentan un mayor grado de especificidad para todos los Grados:

- Competencias en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental local y/o global.
- Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
- Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la Sostenibilidad.
- Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de Sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

Otros autores muy reconocidos como Rieckmann (2012) enuncia las competencias que considera son clave para la sostenibilidad:

- Competencia en el pensamiento sistémico y el manejo de la complejidad
- Competencia en el pensamiento anticipatorio
- Competencia en el pensamiento crítico
- Competencia para actuar de manera justa y ecológicamente
- Competencia para la cooperación en grupos heterogéneos
- Competencia para la participación
- Competencia para la empatía y el cambio de perspectiva
- Competencia para el trabajo interdisciplinar
- Competencia para la comunicación y el uso de los media.
- Competencia para planear y realizar proyectos de innovación
- Competencia para la evaluación
- Competencia para la tolerancia de la frustración, la ambigüedad, etc.

Al igual que las competencias señaladas por UNESCO en 2014, no introducen específicamente la sostenibilidad en los planes de estudio. Se trata más bien de competencias "necesarias para todos los alumnos de todas las edades a nivel mundial (…). No reemplazan las competencias específicas necesarias para actuar de manera exitosa en

algunas situaciones y contextos, pero las comprenden y tienen un alcance más amplio" (UNESCO, 2017). En este sentido, la UNESCO recoge trabajos anteriores de diversos autores (de Hann, 2010; Rieckmann, 2012 y Wiek et al., 2011) para presentar en su reciente documento "Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible" (2017) una nueva aportación, competencias clave para la sostenibilidad.

- Competencia de pensamiento sistémico
- Competencia de anticipación
- Competencia normativa
- Competencia estratégica
- Competencia de colaboración
- Competencia de pensamiento crítico
- Competencia de autoconciencia
- Competencia integrada en la resolución de problemas

Se observa, no obstante, una línea similar a las anteriores aproximaciones con especial incidencia en aquellas relacionadas con procesos cognitivos superiores. Las competencias que se presentan en todos estos casos encajan en la definición de competencias genéricas como aquellas que son útiles y necesarias en muchas situaciones y no solamente en el área específica. Ahora bien, la idea de las competencias en sostenibilidad es que se desarrollen y combinen con las presentes en cada una de las titulaciones. Para Ull, competencias como las enunciadas anteriormente "no son en su mayoría exclusivas para abordar la Sostenibilidad aunque sí son necesarias para ella" (2014, 51). Coincidimos con el análisis que realiza ya que la presencia de competencias de este tipo no implica la introducción de aspectos relativos a la sostenibilidad si no se concreta de manera específica en el diseño del programa, materia o asignatura.

## 4. La presencia de la sostenibilidad en los planes de estudio. Competencias y resultados de aprendizaje

Los listados de competencias en sostenibilidad presentados se enmarcan en el grupo de competencias genéricas o transversales, como hemos visto. Esto tiene la ventaja de que pueden ser incluidas en cada uno de los Grados o programas para que puedan trabajarse de manera coordinada junto con las demás. En este sentido podemos avanzar algunas cuestiones sobre las que es necesario poner el foco de atención. Ya vimos en el estudio sobre competencias relacionadas con la sostenibilidad en los Grados[2] que existe una desproporción entre el número de competencias que pueden relacionarse con algún aspecto de la sostenibilidad y la presencia de resultados de aprendizaje que se relacionan con ella (Bautista-Cerro y Díaz, 2017). Esto nos lleva a pensar que determinados aspectos de la competencia

2 "La sostenibilidad en los Grados de la UNED: análisis y propuestas", UNED 2013-024-UNED-PROY. En esta investigación se analizaron las titulaciones de Grado de la UNED en relación a la sostenibilidad. Para ello, se planteó el análisis de contenido de sus memorias de Grado (n=26) realizando un tratamiento cualitativo y cuantitativo de la información. (Bautista-Cerro y Díaz, 2017)

o la competencia al completo pierde presencia en la concreción en materias y asignaturas. Esta conclusión nos permite aventurar que posiblemente la relación entre competencias y resultados de aprendizaje no siempre es óptima y debería ser objeto de revisión. Entendemos que cada competencia debe relacionarse con un número suficiente de resultados de aprendizaje "dependiendo de la complejidad de la materia, el grado de profundización requerido o el nivel de autonomía exigido para el estudiante" (ANECA, 2013, 25).

Otro elemento, conectado con el primero y que también llama la atención en el estudio mencionado, es la diferencia existente entre la presencia de resultados de aprendizaje referidos a competencias genéricas y específicas. A pesar de que como afirman González y Wagenar "las competencias genéricas no parecen estar rígidamente separadas de las competencias específicas del área, constituyendo más bien variaciones ulteriores de las mismas que sería preciso tomar en consideración dentro del espectro de las competencias específicas" (2006, 61), entendemos que su presencia en resultados de aprendizaje debe ser evidente y manifiesta. En la revisión realizada en el estudio mencionado hemos comprobado que no siempre es así. En el Gráfico 1 podemos observar el porcentaje de memorias que incluyen resultados de aprendizaje específicamente relacionados con competencias genéricas (35%) frente a aquellas que no explicitan a qué competencia/competencias responden los resultados de aprendizaje enunciados.

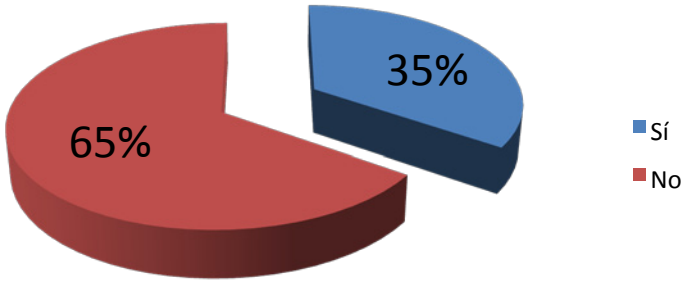



**Gráfico 1: Porcentajes de Memorias de Grado (UNED) que presentan los resultados de aprendizaje de competencias genéricas.**

Entendemos que, por lo que respecta a las competencias genéricas que se refieren a procesos cognitivos superiores como la capacidad de análisis y síntesis, se podría argumentar que determinados resultados de aprendizaje la precisan y la suponen, aunque no se enuncie de manera evidente. Puede no ocurrir lo mismo con competencias como las que nos ocupan, las competencias en sostenibilidad, cuya concreción en los resultados de aprendizaje parece más que necesaria si hay una voluntad de trabajo. La inclusión de competencias en sostenibilidad debe hacerse teniendo en cuenta que "es necesario establecer una distinción entre las áreas disciplinares en que la competencia genérica se considera importante o aun básica —es decir, una prioridad dentro de la disciplina— y aquellas en las que esta conexión con el área de conocimiento resulta menos evidente" (González y Wagenar, 2006, 61). Se trata de un hecho importante y a considerar ya que la inclusión de estas competencias no puede significar ni la merma de trabajo en contenidos disciplinares ni depositar en los hombros de cada docente la responsabilidad de introducir y trabajar el grueso de competencias genéricas.

En este sentido la Partnerships for SDGs, citados por Murga (2017, 69) plantea entre sus objetivos "promover una mejor comprensión y una aplicación más eficaz de las estrategias para la incorporación del desarrollo sostenible en las universidades y otras instituciones de educación superior. Se hace hincapié en la necesidad de enfoques interdisciplinarios de enseñanza e investigación". Acorde a estas indicaciones, el Grupo de Innovación Docente ES-COMSOS de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), formado por docentes de distintas Facultades, plantea un acercamiento interdisciplinar a la sostenibilización curricular. Para ello, docentes de distintas titulaciones buscan un modelo que permita introducir de manera exitosa las competencias en sostenibilidad en el diseño de las asignaturas. La necesidad de que expertos en Educación para el Desarrollo Sostenible y expertos de otras áreas trabajen juntos facilita el entendimiento sobre la sostenibilidad desde el prisma de la propia área y actividad. La revisión de las competencias genéricas en sostenibilidad con las que están presentes en las asignaturas permite encontrar las conexiones entre ellas. Estas intersecciones deben, posteriormente, concretarse en resultados de aprendizaje, permitiendo así su visibilidad y presencia en los criterios de evaluación. Esto permite por un lado avanzar en la introducción de elementos de sostenibilidad en los Grados, a pesar de que no encontremos en ellos competencias que así lo expliciten. Este trabajo es todavía más necesario cuando sí encontramos competencias que incluyen elementos de formación en sostenibilidad, como hemos visto en nuestra investigación, pero cuya concreción se pierde en los resultados de aprendizaje.

## 5. Conclusiones

La sostenibilización curricular de los estudios universitarios es, dada la actual crisis ecosocial, una tarea urgente que no tiene un abordaje sencillo. Se trata de una cuestión compleja que no depende únicamente de los docentes tomados individualmente, pero tampoco de la imposición de una institución. Nos encontramos ante un proceso en el que toda la comunidad debe estar implicada. Hasta ahora distintos autores y grupos de investigación han enunciado listados de competencias en sostenibilidad o que se consideran necesarias para trabajarla. En los listados presentados las competencias son presentadas como genéricas o transversales, cuestión que parece ser facilitadora ya que evita consensuar competencias por titulación y presenta grandes áreas competenciales que pueden ser aplicadas de manera contextualizada en cada proyecto. Pero, por otro lado, presenta la dificultad de la menor presencia que tanto en resultados de aprendizaje como en las evaluaciones tienen las competencias genéricas frente a las específicas, como hemos podido ver en la revisión de las Memorias de Grado. Por ello, entendemos que es una cuestión sobre la que se debe poner especial atención de cara a realizar una introducción efectiva y no meramente cosmética de la sostenibilidad en los currículos.

La adquisición de una formación que permita a nuestros egresados desarrollar su actividad profesional y participar como ciudadanos de una aldea global con criterios de sostenibilidad es una cuestión imprescindible que no podemos postergar. Para ello, y con el horizonte de unas titulaciones que reconozcan y faciliten la formación en sostenibilidad de sus egresados, es necesario avanzar para facilitar la visualización de las intersec-

ciones entre los distintos tipos de competencias, su concreción en logros de aprendizaje, y la previsión de los medios, recursos y procedimientos para su consecución eficaz.

## 6. Referencias

Alba Hidalgo, D. (2017) Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 73, 15-34.

ANECA (2013) *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Consultado el 5 de diciembre de 2016. http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/ANECA-presenta-la-Guia-para-la-redaccion-y-evaluacion-de-los-resultados-del-aprendizaje

Aznar, P. y Ull, M.A. (2013) *La responsabilidad por un mundo sostenible. Propuestas educativas para padres y profesores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Aznar Minguet, P., Ull, M.A.; Piñero, a. y Martínez-Agut, M.P. (2016) Competencies for Sustainability in the Curricula of all new Degrees from the University of Valencia (Spain), en Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M. y Thomas, I. (eds.) *Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. New York: Routledge.

Barth, M. et al. (2007) Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 8: 4, 416-430.

Bautista-Cerro, M.J. y Díaz González, M.J. (2014) La sostenibilidad curricular en los Grados. Presencia y coherencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 29 nº 1, 161-187

Cadep-Crue (2011) *Evaluación de las políticas universitarias de sostenibilidad como facilitadoras para el desarrollo de los campus de excelencia internacional*. Informe Final del Grupo de evaluación de la sostenibilidad. Consultado el 5 de diciembre de 2016: http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Estudios%20e%20Informes/22.INFORME_EVALUACION_COMPLETO.pdf

Cadep-Crue (2011) *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum.* Consultado el 5 de diciembre de 2016: http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sosteniblidad_Crue2012.pdf

De Haan, G. (2010) The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks, *International Review of Education*, 56, 315-328.

Geli, A. M.; Junyent, M. y Sánchez, S. (eds.) (2004) *Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Girona: Servei de Publicacions Universitat de Girona/Red ACES.

Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (2006) *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Guzman Marín, F. (2017) Problemática general de la educación por competencias. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.74, 107-120

IPCC (2013*) Cambio Climático 2013. Bases físicas*. OMM/PNUMA. Recuperado de: http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/wg1/WG1AR5_SummaryVolume_FINAL_SPANISH.pdf

IPCC (2014) *Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment. Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press.

Junyent, M., y Geli, A. M. (2008) Education for Sustainability in University Studies: A Model for Reorienting the Curriculum. *British Educational Research Journal*, 34 (6), 763-782.

Klein, N. (3 de septiembre de 2017) "Harvey" no salió de la nada. *Público*. Recuperado de: http://www.publico.es/opinion/naomi-klein-harvey-no-salio.html

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Michael J. y Hilaire, J. (2015) Climate science: Unburnable fossil-fuel reserves. *Nature*, 517, pp. 150-152.

MURGA-MENOYO, M.A. (2015) Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.

Murga-Menoyo, M.A. (2017) Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 73 61-84.

Naciones Unidas (2016) *Objetivos de Desarrollo Sostenible,* Consultado el 5 de diciembre de 2016. http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Rieckmann, M. (2012) Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures,* 44 (2), 127-135.

Sachs, J. (2008). *Economía para un planeta abarrotado*. Barcelona: Debate.

Segalàs, J.; Ferrer-Balas, D.; Svansrom, M.; Lundqvist, U. y Mulder, K. (2009). What has to be learnt for sustainability? A comparison of bachelor engineering education competences at three European universities. *Sustainability Science*, (4), 17-27.

Sipos, Y.; Battisti, B. y Grimm, K. (2008) Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 9:1, 68-86

Tilbury, D. (2011) *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning.* UNESCO, París. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf

Ull, M.A.; Martínez, M.; Piñero, A. y Aznar, P. (2010) Análisis de la introducción de la sostenibilidad en la enseñanza superior en Europa: compromisos institucionales y propuestas curriculares. *Revista Eureka*, 7, 413-432.

UE4SD (2015) *Leading Practice Publication: Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries*. Recuperado de: http://en.unesco.org/esd-repo/660/

UNECE (2011) *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development,* ECE/CEP/AC.13/2011/6. Consultado el 5 de diciembre de 2016: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Learning%20for%20the%20Future_%20Competences%20for%20Educators%20in%20ESD/ECE_CEP_AC13_2011_6%20COMPETENCES%20EN.pdf

UNESCO (2017) *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf

Wiek, A.; Withycombe, L. y Redman, C. L. (2011) Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.

World Economic Forum (2017) Global Shapers Survey. World Economic Forum. Recuperado de: http://shaperssurvey2017.org/

# Papel relevante de los deberes escolares en los procesos de autorregulación del aprendizaje

[a]Marta Martínez-Vicente, [b]Carlos Valiente-Barroso
[a]*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España*
[b]*Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense, Madrid, España*

**Resumen**

El debate actual sobre los deberes escolares, tema controvertido y de relevancia social, sitúa al aprendizaje ante un nuevo paradigma de la educación, enfatizando la necesidad de estudiar todos los componentes que subyacen al mismo y al rendimiento académico. Los procesos de autorregulación del aprendizaje conllevan la interacción de diversas variables cuya finalidad es la regulación de los propios procesos mentales, así como la gestión del tiempo y del esfuerzo, cruciales cuando un alumno se enfrenta a un tipo de tareas fuera del control docente, como son los deberes para casa. Este trabajo se propone buscar una justificación teórica, a partir de la literatura existente sobre el tema, que avale la defensa de las ventajas de dichas tareas. Estudios recientes introducen variables predictoras de los deberes sobre el aprendizaje autorregulado como son el esfuerzo percibido, la instrumentalidad o valor, la satisfacción, la cantidad y la superación de las dificultades, y otras que al contrario no garantizan el éxito como puede ser el tiempo empleado. Es por ello que deban priorizarse aspectos como la capacidad cognitiva, la autorregulación, algunos elementos distractores o las emociones negativas como determinantes del aprendizaje y consecuentemente del rendimiento académico.

*Palabras clave: Deberes escolares; aprendizaje autorregulado; rendimiento académico.*

**Abstract**

The current debate on homework, social relevance and controversial subject, located at learning to a new paradigm of education, emphasizing the need to study all the components that underlie it and academic performance. Self-regulated learning processes involve the interaction of various variables, whose purpose is the regulation of their own mental processes, as well as management time and effort, crucial when a student is facing a kind of task, out the control of teaching such as homework. This work intends to find a theoretical justification, from the existing literature on the subject, indicating the defense of the advantages of these tasks. Recent studies introduce predictor variables of the duties on the self-regulated learning such as the perceived exertion, instrumentality or value, satisfaction, quantity and overcoming difficulties, and others on the contrary do not guarantee the success can be the time spent. Therefore, academic aspects as cognitive ability, self-regulation, distracting, negative emotions as determinants of learning and as a result of the performance should be prioritized.

Keywords: Homework, self-regulated learning, academic achievement.

# 1. Introducción

El tema de los deberes escolares, controvertido y sin duda el más debatido socialmente durante los últimos años, no resulta tan novedoso. Existen referencias legales al mismo desde mediados del siglo pasado, por ejemplo, un Decreto de 1957 sobre el nuevo plan de estudios para alumnos de Bachillerato (entre 10 y 14 años) indicaba que los profesores no podían prescribir tareas fuera del horario lectivo (Escolano, 2017). No obstante, posturas a favor de las tareas para casa, proclaman su importancia en la adquisición de los hábitos de estudio y de trabajo, la responsabilidad y la autorregulación del aprendizaje. Quizás lo que caracteriza la situación actual sea precisamente un nuevo enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje en el que se prioriza la visión del alumno como protagonista activo y la del docente como mediador del mismo.

Los procesos de autorregulación del aprendizaje cobran especial relevancia en este tipo de tareas donde el docente no está presente y los estudiantes tienen que planificare, poniendo en marcha estrategias de aprendizaje que les permitan un aprendizaje profundo y transferible.

Se han analizado componentes motivacionales y cognitivos del aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico, considerando que el conocimiento y la regulación de las estrategias metacognitivas y atencionales se asocian a estudiantes altamente motivados, con interés e implicados en el trabajo escolar (Valle et al., 2010). Así se fundamenta que el aprendizaje haya sido explicado teniendo en cuenta la metacognición por un lado y la autorregulación por otro. Dos aspectos que se complementan entre sí, situando por un lado el conocimiento y por otro las estrategias de recuerdo que evitan el olvido de la información, donde se sitúa la autorregulación. Considerando que dentro de la metacognición se localizan estrategias de planificación, autodirección y autoevaluación, es fácil asociar su relación con los deberes escolares. Cuando los alumnos se enfrentan a este tipo de tareas alejadas del apoyo instruccional del docente, tienen que demostrar su capacidad para planificar y dirigir adecuadamente sus actuaciones (Schunk y Zimmerman, 2003). Gracias a la planificación, los estudiantes ponen en marcha las estrategias cognitivas de aprendizaje junto con la gestión del tiempo y del esfuerzo, activando sus esquemas de conocimiento previos y organizando el material de aprendizaje (Suárez y Fernández, 2004). Un alumno autorregulado es capaz de seguir un plan previamente seleccionado, comprobar durante el desarrollo del mismo si consigue o no los objetivos deseados e incorporar modificaciones en caso necesario. Por último, las estrategias autorreguladoras metacognitivas de evaluación responden a la capacidad de los alumnos para valorar sus actitudes y limitaciones respecto a las demandas cognitivas de la tarea, controlar el desempeño de una tarea y decidir si seguir o no hacia delante (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

En resumen, las habilidades de autorregulación y control implican la interacción de elementos cognitivo-motivacionales que el alumno es capaz de conocer y que dan respuesta al saber qué hacer y cómo a través de diferentes estrategias (Suárez, Fernández, Rubio y Zamora, 2016). Así, los estudiantes regulan sus propios procesos mentales, planifican el tiempo y el esfuerzo y dirigen su trabajo siguiendo un plan; al tiempo que evalúan y valoran, tanto sus actitudes como limitaciones (Suárez, Anaya y Fernández, 2006). Y todas

estas tareas se ponen en funcionamiento cuando los alumnos se enfrentan en solitario ante los deberes del colegio, siendo una de las mayores preocupaciones en la actualidad la baja implicación en la realización de los mismos (Xu, 2011) y que la incidencia en el aprovechamiento y el rendimiento de la variable tiempo, no sea garantía de compromiso en las tareas (Rosario, Mourão, Núñez y Solano, 2008).

Este trabajo plantea la búsqueda bibliográfica en dos bases de datos nacionales para conocer el estado de la cuestión y la investigación más reciente sobre cómo los deberes escolares influyen en los procesos de autorregulación del aprendizaje y en consecuencia en el rendimiento académico.

# 2. Método

## *Estrategia de búsqueda*

Se recopiló material bibliográfico a partir de la búsqueda en dos bases de datos informatizadas, ISOC y Dialnet, que recogen publicaciones catalogadas de gran impacto en el campo de la educación y de las ciencias sociales. Se utilizaron los descriptores "deberes escolares y rendimiento académico".

## *Criterios de selección*

Se revisaron exclusivamente artículos de revistas científicas, en lengua inglesa o española, publicados desde el año 2000 hasta junio de 2017. Los criterios de exclusión atendieron a libros y tesis, documentos que no se correspondían con artículos de investigación publicados en revistas, aquellos que no trataban el tema concreto de nuestro estudio, los que no aportaban el texto completo o exponían un resumen demasiado breve y aquellos trabajos duplicados en dos bases de datos.

## *Extracción de datos*

Una vez realizada la búsqueda electrónica se obtuvieron 39 artículos de los que quedaron 26 tras una primera fase de análisis en la que se tuvo en cuenta el primer criterio de exclusión, atendiendo a que fueran artículos de investigación y que aportasen texto completo. En una segunda fase se eliminaron los trabajos duplicados en ambas bases quedando 14 estudios, de los cuales y tras la lectura de los mismos se seleccionaron tan solo 12 que respondían al tema de estudio planteado.

# 3. Resultados

## *Análisis de productividad*

Todos los estudios encontrados y seleccionados son empíricos. El primer trabajo dentro de los límites temporales establecidos data de 2011, siendo el año 2015 cuando mayor

número de investigaciones se publican. Ocho estudios (67 %) se realizan en primaria, tres (25 %) en secundaria y tan solo uno (8 %) incluye conjuntamente alumnado de primaria y secundaria. En la tabla 1 aparecen los autores, el año, la etapa educativa en la que se realiza el trabajo y la revista en la que se encuentra cada investigación.

**Tabla 1. Relación de trabajos seleccionados para este estudio.**

| Autores | Año | Etapa | Revista |
|---|---|---|---|
| Regueiro et al. | 2017 | Secundaria | Cultura y Educación |
| Fernández, Súarez y Muñiz | 2016 | Secundaria | Revista de Psicodidáctica |
| Cunha et al. | 2015 | Primaria | Psicothema |
| Regueiro et al. | 2015 | Secundaria | Revista de estudios e investigación en psicología y educación |
| Regueiro, Suárez, Valle, Núñez y Rosário | 2015 | Primaria y Secundaria | Revista de Psicodidáctica |
| Rodríguez et al. | 2015 | Primaria | Revista de estudios e investigación en psicología y educación |
| Valle et al. a | 2015 | Primaria | European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education |
| Valle et al. b | 2015 | Primaria | Psicothema |
| Valle et al. c | 2015 | Primaria | Psicothema |
| Valle et al. d | 2015 | Primaria | Revista de estudios e investigación en psicología y educación |
| Pan et al. | 2013 | Primaria | Aula Abierta |
| Rosário, P et al | 2011 | Primaria | Psicothema |

## *Análisis de contenido*

Tras la lectura detallada de los artículos seleccionados, tanto en la etapa de educación primaria como de secundaria, se observa que las variables incluidas en la mayoría de las investigaciones sobre las tareas para casa son la implicación, la motivación e interés, el tiempo y la cantidad de deberes; así como la utilidad, la satisfacción, el esfuerzo y la dificultad percibida. Además, se añaden variables cognitivo-motivacionales como la autoeficacia percibida y las estrategias autorreguladoras del aprendizaje, como recoge el estudio de Rosário et al. (2011) centrado en la asignatura de inglés, en el que participan alumnos de 5º y 6º de primaria y que parte de la preocupación por la baja implicación de los estudiantes ante las tareas escolares y sus efectos visibles en los altos niveles de fracaso escolar. En dicha investigación los resultados confirman el carácter predictivo de la autoeficacia percibida en el rendimiento en inglés, de manera que los alumnos que se perciben como más eficaces son los que también se implican más en las tareas, impactando en el esfuerzo invertido y de forma directa y positivamente en el rendimiento final.

Pan et al. (2013), Valle et al. (2015a) y Valle et al. (2015d) estudian la implicación y motivación de estudiantes en los deberes escolares en alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria, analizando su incidencia en el rendimiento académico. Plantean sus estudios con el propósito de analizar si existen diferencias significativas entre algunas variables motivacio-

nales y de implicación en estas tareas en función del curso y del rendimiento académico. Respecto al rendimiento académico los resultados indican que aquellos alumnos con niveles más altos realizan mayor cantidad de deberes y gestionan mejor su tiempo, siendo menor que comparado con los alumnos con rendimiento más bajo quienes dedican más tiempo aprovechándolo peor. Además, un mayor rendimiento se asocia con percepciones de mayor utilidad y de motivación intrínseca. Los resultados son contrarios teniendo en cuenta el curso, pues a medida que los estudiantes avanzan en la escolaridad sus actitudes, motivación intrínseca y percepción de satisfacción y utilidad descienden, dedicando mayor tiempo en la realización de los deberes y gestionando peor el tiempo dedicado a los mismos.

Regueiro, Suárez, Valle, Núñez y Rosário (2015) encuentran resultados similares estudiando la motivación e implicación con estudiantes de primaria y secundaria. Plantean su investigación con la finalidad de demostrar los cambios relacionados con estas variables a lo largo de la escolaridad obligatoria. Al igual que otros estudios previos (Núñez et al., 2013), los hallados informan de diferencias estadísticamente significativas en función del curso y del rendimiento cuando se tienen en cuenta los intereses, percepciones, actitudes y motivos de los alumnos en la realización de las tareas para casa.

En el estudio de Valle et al. (2015b) con alumnado de primaria, se analiza el carácter predictivo de variables asociadas a los deberes escolares en el rendimiento académico, considerando además del curso el género, encontrando resultados con efectos diferentes dependientes de ambos aspectos. Las niñas realizan mayor cantidad de tareas, aprovechan más el tiempo y muestran mayor implicación e interés que los niños, resultados coincidentes con investigaciones anteriores (Xu, 2006).

Valle et al. (2015c) estudian también en primaria el peso de variables relacionadas con los deberes como la actitud, el tiempo empleado y su gestión y la percepción de utilidad, junto al contexto (implicación parental y feedback docente) para predecir los enfoques de trabajo en la realización de los deberes. Los resultados hallados sugieren relaciones directas entre la actitud positiva, la motivación intrínseca y la gestión del tiempo dedicado a los deberes con la mayor o menor implicación de los estudiantes en ellos.

Fernández, Suárez y Muñiz (2016) realizan un estudio sobre el papel que ejercen la familia, el profesorado y las características de los estudiantes en los deberes sobre el rendimiento matemático, demostrando que los alumnos de secundaria priorizan el trabajo autónomo por encima del tiempo dedicado a dichas tareas. Para el profesorado son especialmente importantes los deberes realizados en casa, la frecuencia de asignación, atribuyendo un peso significativo de estas tareas en las calificaciones escolares. Asimismo, estos resultados están vinculados positiva y significativamente con variables de implicación familiar.

El estudio de Regueiro et al. (2015) también realizado con alumnado de secundaria, tiene como propósito analizar las diferencias atendiendo a la implicación en los deberes escolares, el rendimiento académico y la ansiedad generada en su realización, teniendo en cuenta diferentes perfiles motivacionales. Los resultados de este estudio informan que aquellos estudiantes con metas de aprendizaje realizan mayor cantidad de deberes, de-

dican más tiempo a los mismos y los gestionan mejor, obteniendo por lo tanto un mejor rendimiento. Al contrario, aquellos estudiantes desmotivados se implican menos, obteniendo menores niveles de ansiedad y un bajo rendimiento. Resultados en consonancia con otros como el de Wolters y Rosenthal (2000) quienes señalan que los estudiantes de secundaria que utilizan más estrategias reguladoras de la motivación para mantener el interés y el esfuerzo en la tarea, son aquellos que las valoran más útiles y relevantes.

Cunha et al. (2015) analizan desde una perspectiva fenomenográfica diferentes concepciones de los padres y su compromiso e implicación en los deberes escolares de sus hijos. El estudio se realiza a partir de entrevistas semiestructuradas a 32 padres, quienes informan positivamente de la implicación en las tareas proporcionando apoyo emocional y motivacional, controlando el proceso de aprendizaje y promocionando la autonomía de los hijos.

El estudio de Rodríguez-Pereiro et al. (2015) realizado con estudiantes de primaria incluye los enfoques de trabajo y el análisis de las relaciones entre éstos, la implicación en las tareas para casa y el rendimiento académico. Los resultados hallados informan de asociaciones fuertes entre más cantidad de deberes, aprovechamiento del tiempo y el uso de enfoques profundos al realizarlos con niveles altos de rendimiento académico.

El estudio más reciente localizado en esta búsqueda es el de Regueiro et al. (2017). Realizado con alumnos de los cuatro cursos de secundaria, tiene como objetivo aportar datos fiables sobre la variable motivacional relacionada con la implicación; considerando la cantidad, el tiempo y el aprovechamiento, así como el interés, la utilidad percibida, la ansiedad y la motivación intrínseca en función del curso y del género, controlando el efecto del rendimiento académico. Los resultados evidencian como otros anteriores, los cambios según el curso y el género en el nivel de implicación de los alumnos en los deberes, dependientes del rendimiento académico inicial.

## 4. Discusión/Conclusiones

Según los resultados obtenidos en esta revisión bibliográfica, a medida que los alumnos avanzan de curso tienen enfoques de trabajo menos profundos, aprovechan menos el tiempo, su motivación es más extrínseca y menos intrínseca y utilizan estrategias menos autorreguladoras. Además, asocian las tareas y el estudio con actividades poco útiles y significativas, y también desmotivadoras (Regueiro et al., 2015). La mayor parte de las investigaciones -tanto en primaria, secundaria como en bachillerato- coinciden en que una mayor cantidad de deberes escolares se relaciona directa, positiva y significativamente con un mayor rendimiento académico (Cooper, Robinson y Patall, 2006; Pan et al., 2013; Rodríguez-Pereiro et al., 2015; Valle et al., 2015b).

Aunque los datos sobre los efectos y la utilidad de los deberes escolares son aún poco precisos y en ocasiones contradictorios, algunos estudios evidencian su relación con el rendimiento académico (Rosário et al., 2011). Algunas variables dentro de éstos, como el esfuerzo y la cantidad, correlacionan significativa y positivamente con el rendimiento (Núñez et al., 2013), aunque no sucede lo mismo con el tiempo empleado, pues un uso

excesivo puede ser señal de problemas de atención, concentración o comprensión, baja capacidad cognitiva, desmotivación o dificultades para gestionar los recursos disponibles. Se evidencia que la cantidad, el aprovechamiento y la implicación en las tareas se relacionan directamente con altos niveles de rendimiento, y a su vez con una mayor motivación intrínseca (Pan et al., 2013).

La mayor parte de las investigaciones se han centrado en las variables tiempo y calidad en la realización de las tareas, por ello es necesario incluir las variables cognitivas, motivacionales, actitudinales y de autorregulación para explicar su impacto en el rendimiento académico. Algunas variables relacionadas con los deberes escolares como la cantidad, el tiempo empleado, la instrumentalidad, la dificultad percibida, el esfuerzo invertido y la satisfacción obtenida, son mediadoras del aprendizaje autorregulado incidiendo de forma indirecta en el rendimiento (Rosário et al., 2009). La autorregulación cobra protagonismo en el aprendizaje permitiendo al estudiante la modulación de la atención, el pensamiento y la conducta para utilizar mecanismos específicos de apoyo y conseguir sus metas (Karoly, 1993), quedando explícita su relación directa con los deberes escolares, al ser estrategias instruccionales prescritas por el docente, pero realizadas en ausencia del mismo.

Para mantener la implicación y el esfuerzo continuado en una tarea son necesarias tanto la capacidad como la voluntad, determinantes del éxito a partir del desarrollo de las competencias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje (Rosario., 2008).

Estas tareas contribuyen a la explicación de variables como la autoeficacia, la autorregulación y su incidencia en el aprendizaje matemático (Rosário et al., 2009), constituyendo un elemento esencial del aprendizaje escolar.

Valle et al. (2015b) demuestran el incremento del rendimiento académico al aumentar el número de las tareas para casa, pero invirtiendo menor tiempo en su realización, argumento utilizado para defender estas estrategias instruccionales. Quizás una de las respuestas a este tema radique en la gestión adecuada de las tareas y el establecimiento de un feedback entre padres y docentes, para explicar aspectos como la carga, la frecuencia y los objetivos que se persiguen en beneficio de una mayor autonomía y del éxito escolar de los alumnos (Rosário et al., 2011).

Es necesario seguir investigando introduciendo otras variables como el rol, feedback y estilo docente, las características de las tareas, el historial académico, la motivación y los intereses percibidos. Sería importante realizar más trabajos en secundaria e introducir otros instrumentos de evaluación diferentes a los autoinformes, utilizados en la mayoría de los estudios consultados. Además, dado que los estudios encontrados son transversales, sería conveniente realizar investigaciones longitudinales que aporten resultados rigurosos y avalados científicamente.

De cualquier manera y como síntesis de esta revisión, debe enfatizarse que la finalidad principal de este tipo de tareas sea un aprendizaje profundo y autorregulado, mediante el que los estudiantes desarrollen estrategias de reflexión, planificación, interpretación, razonamiento y pensamiento crítico.

# 5. Referencias bibliográficas

Cooper, H., Robinson, J., y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*, 1-62.

Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A.R., Fuentes, S., Pinto, R., y Suárez, N. (2015). Concepciones de los padres sobre su implicación en los deberes en la escuela primaria. *Psicothema, 27*(2), 159-165.

Escolano Benito, A. (2017). Genealogía de los deberes. *Cuadernos de Pedagogía, 475*, 42-45.

Fernández Alonso, R., Suárez Álvarez, J., y Muñiz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 5-23.

Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Anual Review of Psychology, 44*, 23-52.

Núñez, J.C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourão, R., y Valle, A. (2013). Homework and its relation to academic achievement across compulsory education. *Educational Psychology, 35*, 726-746.

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta, 41*(3), 13-22.

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología, 30*(2), 450-462.

Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferrarás, M.M., Gayo, E., y Valle, A. (2015). Perfiles motivacionales, implicación y ansiedad ante los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extra 1*, 481-498.

Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J.C., y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 47-63.

Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J.C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Suárez, N. (2017). Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación, 29*(2), 254-278.

Rodríguez, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B., y Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extra 1*, 90-92.

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., y Solano, P. (2008). Homework and Self- Regulated Learning (SRL) at issue: Findings and future trends. En A. Valle, J.C. Núñez, R.G. Cabanach, J.A. González-Pienda y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 123-134). Nueva York: Nova Science Publishers.

Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Cerezo, R., y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica, 14*(2), 179-192.

Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E., Tuero Herrero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema, 23*(4), 681-687.

Schunk, D.H., y Zimmerman, B.J. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist, 32*, 195-208.

Suárez Riveiro. J.M., y Fernández Suárez, A.P. (2004). El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención. Madrid: UNED.

Suárez, J.M., Anaya, D., y Fernández, A.P. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17*(1), 19-32.

Suárez, J. M., Fernández, A.P., Rubio, V., y Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 421-435.

Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J.C. Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamaericana de Psicología, 44*(1), 86-97.

Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Freire, C. (2015a). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5*(3), 345-355.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosário, P., Rodríguez, S., Regueiro, B. (2015b). Deberes y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología, 31*(2), 562-569.

Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., Nunes, A.R. (2015c). Predicción del enfoque de trabajo en los deberes escolares en estudiantes de Primaria. *Psicothema, 27*(4), 334-340.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, M., y Freire, C. (2015d). ¿Es diferente la implicación de los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 2*(2), 80-85.

Wolters, C.A., y Rosenthal, H. (2000). The relation between students´motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research, 33*, 801-820.

Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational Psychology, 26*, 73-91.

Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research, 104*, 171-182.

# El empoderamiento del negro en Colombia: la etnoeducacion como oportunidad en la construcción de ciudadanía

Alejandrina Lago De Zota[1], Oscar Ospino Guerrero[2], Denice Casseres Gómez[3]

**Resumen**

Las luchas y movimientos de resistencias de los negros en Colombia aparecen al lado de la esclavitud. Solo a partir de 1851 hay evidencias en la ley de conquistas que se mantuvieron en un limbo jurídico, pero que estuvieron presentes para animar un proceso de empoderamiento apoyado en movimientos internacionales y nacionales que lograron cristalizarse y fundamentarse en la constitución de 1991. En este nuevo contexto legal se aprueba la ley 70 de 1993 que abre campo a la etnoeducacion como oportunidad de recuperación y respeto a la identidad cultural de las diferentes etnias. Con esto se pretende hacer de la escuela un escenario propicio para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana a partir de las interacciones que en ella se generan y relacionándolas con la formación académica que se imparte incorporando enfoques que valoren la dignidad humana y protejan los derechos de las personas que pertenecen a grupos vulnerables disminuyendo las condiciones de discriminación racial.

*Palabras clave:* empoderamiento; etnoeducacion; discriminación; oportunidad; ciudadanía.

**Abstract**

The struggles and resistance movements from black people in Colombia appeared along the slavery. Evidenced of this, can be found only after 1851 in the conquerors laws; but remained on a legal limbo. This evidences encouraged a process of empowerment that was

1 Docente Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar. Coordinadora del Bachillerato Institución Educativa Antonia Santos. Magister: Educación. Universidad de Cartagena-SUE CARIBE. Semillero grupo RUECA. Crespo av 1A No 71-179, 13001000, Cartagena, Colombia.

2 Docente de tecnologías de la información y la Comunicación Corporación universitaria Antonio de Arévalo, Institución educativa Antonia Santos. Magíster: E-Learning. Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB).- Universidad Oberta de Cataluña (UOC). Semillero grupo RUECA. Cra. 80, Cra. 78#15-256, Pórtales de San Fernando 1 t3 apto 112, 13001000, Cartagena, Colombia.

3 Docente de Ciencias sociales. Institución educativa Antonia Santos. Esp. en Lúdica. Universidad de Tunja. Semillero grupo RUECA. Cra 14 No 67-07 crespito, 13001000, Cartagena, Colombia.

supported by international and national movements, having as a result the modifications made in the 1991 constitution. In this new legal context, Law 70 of 1993 is approved, allowing ethnoeducation to be an opportunity for recovery and respect for the cultural identity of different ethnic groups. This is intended to make the school an appropriate setting for learning, and to create an environment that allows to practice civic life, based on the interactions generated on a day to day basis; along with the academic training provided by incorporating approaches that value human dignity and protect the rights of the people belonging to vulnerable groups by reducing the conditions of racial discrimination.

*Keywords:* empowerment; ethnoeducation; discrimination; oportunity; citizenship.

# 1. Génesis del empoderamiento del negro en Colombia

Desde el año 1851, se expide la Ley de Libertad de esclavos, el Estado colombiano está legislando sobre derechos de la población afrodescendiente como fruto de intereses políticos de sectores dominantes, que daban respuesta a necesidades particulares, desvinculadas de una ética de la equidad e igualdad, por lo tanto no impactaban en cambios sociales, entrando en un limbo jurídico.

La integración de la población negra al proyecto de nación, formalmente duró 70 años, sólo con la constitución de 1991 se mencionan y reconocen como sujetos jurídicos, con derecho a diferenciación positiva con la denominación de comunidades negras.

Este hecho histórico es el resultado de un ejercicio de apropiación y auto reconocimiento que se inicia en los años 70 con manifestaciones sociales significativas y la convicción de que el negro podía ser el mismo sin necesidad de blanquearse. "Durante el primer siglo de libertad el negro quiso muchas veces desaparecer y diluirse; renegó de su color, no quería que lo llamen ser negro sino moreno su ruta era lo "blanco" (Gutiérrez, 1986, p. 87).

Este proceso de valoración de identidad y el resurgir del negro fue influenciando por avances realizados en otras latitudes lideradas, entre otros, por Leopoldo Sedar Senghar, Senegales, Aime Cesare, Martini y el guayanés León, quienes en Francia en 1934 hicieron "la revista el estudiante negro, con un sentido artístico y práctico que evolucionó hasta convertirse en ideario político y filosófico de la descolonización". (Zapata, 1978, p. 3) Y desde luego el movimiento antisegregacionista de Estados Unidos que mostraba el esfuerzo de la Población Afroamericana por sus derechos civiles; las luchas de Martin Luter King y Ángela Davis, además de los movimientos de independencia de la África negra y el liderazgo de Obama en los años 2009-2017.

Este despertar del negro en la nación, va expresándose en la década de 70/80 en acontecimientos como la candidatura presidencial del médico escritor negro cartagenero Manuel Zapata Olivella; nacimiento de movimientos sociales "población negra" "negritudes" cultura negra; grupo de estudio tabala, la olla, círculo de estudios, problemáticas comunidades negras conformados por estudiantes antes negros.

En 1976 se realiza en Cartagena un Congreso sobre el aporte del negro a la cultura americana 1977, Congreso de la cultura negra de las Américas, en Cali con asistencia de representantes de América y África.

Y se crean centros de estudios y múltiples grupos de intelectuales, artistas, deportistas destacados que exigen un reconocimiento que se hace efectivo en la constitución política de Colombia en 1991, en la Ley 70 de 1993 en sucesivas legislaciones que desarrollan los principios constitucionales del reconocimiento a la identidad expresada en la vivencia cotidiana de los valores auténticos de la cultura propia ancestral, histórica, social con derechos iguales en un contexto de oportunidades.

"De allí la importancia de crear las condiciones apropiadas, no para que el negro baile, que ya es sabido que baila muy bien, lo que queremos en el mejor de los casos es no quedarnos bailando". (Smith, 1978, p. 5)

Si bien existe una legislación que viabiliza actuaciones equitativas que permitan fortalecer en la cotidianidad la práctica inclusiva y respetuosa de la identidad afro; también es cierto que a través de la historia se ha generado una cultura de fomento de antivalores, racismo, prácticas segregacionistas de grupos minoritarios.

"El aprendizaje cultural ha discriminado a los sujetos por mujeres, por afrodescendientes, por indígenas, por colombianos, por latinoamericanos, etc., a avergonzarse de lo propio para valorar lo ajeno, reconocido por las mayorías como lo oficial." (Lago y Bolaños, 2016, p.4)

Del 3 al 21 de octubre de 2005, se celebró en París la conferencia general de la organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, donde hay posiciones fundamentales al empoderamiento de la identidad, que conciben la diversidad cultural como una "característica esencial de la humanidad" (UNESCO, 2010, p.1), que representa un bien común de la sociedad y por tanto debe conservarse.

En esta se analiza, como la diversidad cultural, desde la pluralidad, fomenta la adopción de la democracia, la justicia social, tolerancia, respeto mutuo, sumado a los demás valores humanos; los cuales son factor fundamental para el desarrollo sostenible de las comunidades y la consecución de la paz y seguridad de la nación.

Cabe destacar la importancia de la relación existente entre la diversidad cultural y el cumplimiento de los derechos contemplados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

"La Convención sobre la protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2010), con el fin de cumplir objetivos que protejan y promuevan la diversidad cultural y sus expresiones culturales en sus territorios, garantizando condiciones que permitan prosperar y mantener sus interacciones, la reiteración de sus derechos, entre otros; determinó en el punto IV, Derechos y obligaciones de las partes, específicamente en el Artículo 10 lo siguiente:

Educación y sensibilización del público.

Las Partes deberán:

a) propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios, programas de educación y mayor sensibilización del público;

b) cooperar con otras Partes y organizaciones internacionales y regionales para alcanzar los objetivos del presente artículo;

c) esforzarse por alentar la creatividad y fortalecer las capacidades de producción mediante el establecimiento de programas de educación, formación e intercambios en el ámbito de las industrias culturales. Estas medidas deberán aplicarse de manera que no tengan repercusiones negativas en las formas tradicionales de producción (UNESCO, 2010).

## 2. La etnoeducación una oportunidad

La etnoeducación, entendida como la educación "que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos" (Ley 155, 1994); concreta en el escenario educativo prácticas derivadas de estas políticas, puesto que desde la Perspectiva de la Inclusión y la Etnoeducación, la educación "tiene la responsabilidad de promover la construcción de identidades en las comunidades negras a través de la promoción de rupturas que han impedido una construcción y valoración de lo propio" (Lago y Bolaños, 2016, p. 4)

En la Sentencia C-054/13 (Corte Suprema de Justicia,2013) se resaltan cinco principios básicos de la etnoeducación que imperan en el orden jurídico vigente

> Interculturalidad; entendida como "la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo" (Decreto 804, 1995, art. 2).

Por lo tanto, la etnoeducación debe procurar que los procesos educativos ofrecidos a los grupos étnicos por las Instituciones educativas, fomenten las habilidades de diálogo entre las diferentes culturas.

Desde los años 70, como resultados de estrategias de acciones políticas, se logró que, en las comunidades tradicionales culturalmente diferenciadas, pudieran implementar distintas formas de educación, con los que pudieran acceder a todos los saberes y conocimientos desde todos los campos, ya fuese desde las prácticas pedagógicas tradicionales propias de cada cultura, como los de los grupos mayoritarios; generando un diálogo intercultural entre las diversas perspectivas culturales del país.

Aunque es importante "repensar desde los escenarios educativos formas que promuevan discursos alternativos, que activen estructuras identitarias propias y que ayuden a revalorar teorías y enfoques que desde las periferias dicen diferente de las formas como se nos han transmitido los procesos identitarios" (Lago y Bolaños, 2016, p. 4); también es necesario la educación oficial que se ofrece a las mayorías desde la inclusión. Reconociendo que, como dice Séneca, "peores son los odios ocultos que los descubiertos".

La xenofobia ha habitado en el mundo desde su historia. Escribo los servios, como se pueden escribir los kurdos, los bosnios, los judíos y los otros como los homosexuales, los

negros, los indígenas, las mujeres. Los escribo así con minúscula sin tocar naciones en plural como dijo Lyotard, para indicar que no invoco a ninguna figura o un sujeto político, religioso ni filosófico. Todos constituyen el objeto del no ha lugar por el que estas minorías son golpeadas realmente por una oscura pasión que es el odio. El odio se desnuda en las interacciones sociales como sátira, burla, inequidad, falta de oportunidades, estereotipos y prejuicios, subvaloración y fomentado desde grupos de poder económicos, políticos, social y religiosos. ¿Cuál es la intención del odio? Es someter por diferente.

Es obligación del Estado garantizar la tolerancia a la diferencia. La tolerancia es desinstalar la verdad establecida por las mayorías, es la fe en la heterogeneidad, es la sospecha de la homogeneidad, del sentido común establecido, es aceptar que en la condición humana está lo diverso, lo sorprendentemente inesperado. Tolerar no es negar el derecho que tiene el ser humano a tener creencias y convicciones, es la aceptación que en escenarios de poder no deben utilizarse nuestras creencias para perseguir, obstaculizar y someter al diferente. Más bien, se refiere al deber que tiene la persona de contenerse para permitir la vida tranquila del otro. El racismo es el odio al goce del otro. El sujeto goza en detrimento del otro semejante, se busca la anulación material o simbólica del semejante, reduciéndolo a la condición de objeto.

La interculturalidad supone la capacidad de desenvolverse en diversos ámbitos culturales. Un ejemplo de la interculturalidad que promueve la Ley, es la regla legal que busca promover la formación de educadores para grupos étnicos, según la cual: "El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas" (Ley 115, 1994, art. 58, citado por Corte Suprema de Justicia, 2013).

1. Participación comunitaria: propone a los miembros de las comunidades como sujetos activos en el proceso de toma de decisiones. Este principio es descrito como "la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía" (Decreto 804, 1995, art. 2,).

En este contexto, los miembros de las comunidades deben ser partícipes de espacios de diálogo interculturales, que posibiliten solución de conflictos, atienda e incluyan las necesidades educativas específicas de cada grupo poblacional.

2. Flexibilidad: Este principio es concebido como "la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos" (Decreto 804, 1995, art. 2).

Lo anterior supone una flexibilidad que debe ser abordada desde diferentes aspectos. Debe ser considerada en la elaboración de planes de estudio o diseños curriculares, diseño e implementaciones de políticas etnoeducativas, en las estrategias de enseñanza, entre otros.

Las diferencias entre los tipos de educación, por ejemplo, pueden llegar a establecer que un grupo considerable de 'clases', tengan lugar en sitios distintos a la escuela, por ejemplo, en la playa, el campo donde el estudiante aprenda en un escenario real. Puede ser parte de estrategias para revivir conocimientos de ciencia tradicionales que permiten,

sosteniblemente, obtener recursos para un mínimo vital en dignidad. La flexibilidad es importante para diferenciar los distintos grupos de comunidades, pero también para ver las diferencias entre las diversas comunidades que hacen parte de un mismo grupo, o de grupos claramente emparentados en cuanto a su génesis y desarrollo en Colombia (Corte Suprema de Justicia, 2013).

Pero inicialmente, debe partir de la diversidad en la oferta que se brinda a los estudiantes para el acceso, que se ajuste a las características propias de cada comunidad. Estas características pueden estar relacionadas con la ubicación geográfica, la accesibilidad, dialectos, tradiciones,

Es, por ejemplo, el caso de las comunidades afro, que no sólo tienen formas distintas de nombrarse a sí mismas, sino que, además, responden a realidades muy diversas. La comunidad del Palenque de San Basilio requiere medidas que permitan conservar, preservar e insertar en la historia y la memoria nacional, su lengua, el palenquero. Las comunidades raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, por su parte, utilizan a menudo su otro idioma (el criollo sanandresano), entre otras razones, para poder mantener los lazos con sus familiares y comunidades que se extienden más allá de las fronteras del archipiélago, a través del caribe. Pero a la vez, pueden existir grupos como las poblaciones y comunidades negras del Chocó colombiano que se extienden a lo largo de sus costas y sus ríos, que pueden no requerir la flexibilidad antes mencionada en la educación lingüística, pero sí en otros aspectos, como por ejemplo, enseñar a conocer y manejar ciertas plantas y animales comunes de la selva o del monte, antes que ciertas situaciones citadinas usuales como cruzar una calle o tomar un taxi (Corte Suprema de Justicia, 2013).

En síntesis, desde el principio de flexibilidad, la etnoeducación debe adaptarse a los contextos en los cuales se desarrollan los estudiantes miembros de grupos étnicos, atendiendo a las particularidades y necesidades propias de cada comunidad.

3. Progresividad: "según la reglamentación de la Ley, la progresividad implica "la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento" (Decreto 804, 1995, art. 2 art., citado por Corte Suprema de Justicia, 2013). Razón por la cual, diseñar procesos de etnoeducación requieren tiempo suficiente para la planeación, generar espacios de participación cultural, análisis de las necesidades del contexto, definición de áreas de intervención análisis y selección de políticas públicas que favorezcan a las comunidades; acciones que ameritan ser socializadas con la comunidad, posibilitando su participación.

Desde este principio, también se debe tener en cuenta el dinamismo de la realidad social, traduciéndose en desarrollo de las sociedades, provocando cambios en los procesos. "La institución escolar está profundamente desequilibrada, los chicos se educan más a través de los medios que en la escuela. Hablar de educación y su política, significa que los aspectos que median la cultura educativa se compran, se vende, se intercambian. Son objeto de cultura la palabra, la imagen, el sonido, el pensamiento… están sometidos a las leyes del mercado, mercabilidad, relación tiempo, eficiencia y eficacia" (S.A, 1991, p. 228).

4. Autonomía: Finalmente, el último principio menciona "el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos" (Decreto 804, 1995, art. 2). En este contexto, las comunidades Afro tienen la libertad e independencia en su gobierno.

Para lograr ese principio de autonomía, es preciso incorporar en el clima escolar un enfoque de derechos humanos. Lo que implica prácticas educativas y principios pedagógicos que los respeten y asuman la dignidad como ejes rectores de las relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa. Es potenciar en la vivencia cotidiana la ética, formas de actuar que reconozcan la diversidad, la equidad y la igualdad de todas las etnias y culturas.

En este contexto es fundamental la aceptación del enfoque diferencial, ello se relaciona con una lectura de las identidades que coexisten en una realidad haciendo visibles las diversas formas de discriminación que se presentan en los centros educativos contra grupos considerados diferentes por una mayoría. Así mismo se debe brindar atención, protección y apoyo a los grupos minoritarios, para que realmente este enfoque enfrente las barreras que someten y vulneran las condiciones de vida igualitaria en los centros educativos.

## 3. Referencias

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República. (6 de febrero de 2012). *Convención Sobre La Protección Y Promoción De La Diversidad De Las Expresiones Culturales*. París, 20 de octubre de 2005. [Ley 1516 de 2012]. Recuperado de: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley151606022012.pdf

Constante, A. (2004) Psicoanálisis Carta Psiconanalitica. *Revista Carta Psicoanalítica*. 4, México.

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da. Bogotá (Colombia): Ed. Legis.

Corte Suprema de Justicia, Sala Plena (6 de febrero de 2013). *Sentencia C-054/13*. [MP María Victoria Calle Correa]

Gutiérrez, I. (1986). *Historia del negro en Colombia.* (2da ed.) Bogotá (Colombia): Ed. Nueva América.

Herrera, M., Lago, A. & Lago, D. (octubre 2016). La Mujer Palenquera, fuerza vital de la etnoeducación**.** Ponencia presentada en *II Coloquio: Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes de FIEALC*, Guatemala.

Lago, A. & Bolaños, L. (2016) La Construcción de la Identidad en el Contexto de la Educación Inclusiva y la Etnoeducación. *Noti-Etno Institución Educativa Antonia Santos, p. 4.*

Ley 70 de 1993 (Agosto 27). (2010). Por el Respeto y Cumplimiento de los Derechos Humanos en las Comunidades Afrocolombianas. *Programa de Reconocimiento de la Diversidad Étnica y Multicultural*. Cartagena (Colombia): Secretaría del Interior y Convivencia Ciudad de Cartagena.

Meneses, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 18 (27), 35-66.

Mosquera, J. (1999) *La etnoeducación afrocolombiana: Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Bogotá (Colombia): Docentes Editores. Recuperado de: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/etno3.htm

Presidencia de la República (18 de mayo de 1995). *La atención educativa para grupos étnicos*. [Decreto 804 de 1995]. DO: 41853.

Senado y Cámara De Representantes De La Nueva Granada, *Ley Sobre la Libertad de Esclavos*. [Ley 2 de 1851]. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12623

Smith, S. (1978). Identidad del negro. *Negritud, (3), p. 5.*

UNESCO, (2010) Convención sobre la protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales. *Convention Diversite-cult rev. 2*, Recuperado el 10 de Abril de 2017 de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf

Zapata , M. (1978). Negritud y mestizaje. *Negritud, (3), p. 3.*

# El Abandono Escolar Prematuro, aproximación a un fenómeno que supone un reto para el sistema educativo español

Laura Guerrero-Puerta[1]
*Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la educación, Granada, España*

**Resumen**

El Abandono Escolar Prematuro (en adelante, AEP) es uno de los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo español, que tiene la necesidad de hacer frente a una problemática que va más allá del ámbito de la educación, y que supone un elevado coste desde el punto de vista económico, así como una barrera para la equidad y cohesión social del país. Por este motivo, la reducción del AEP es una prioridad en la agenda política nacional y autonómica, y existen una gran variedad de medidas para luchar contra esta problemática, en gran parte motivadas por las exigencias de la Agenda de Lisboa (Consejo de Lisboa, 2000) y la estrategia Educación y Formación 2020. A pesar de esto, la tasa de abandono escolar prematuro de nuestro país es de 19,7%, (2016) una cifra significativamente alta si la comparamos con la media europea (11%). Esta comunicación tiene el objetivo explorar este fenómeno en España, haciendo un especial hincapié en las repercusiones que sufre el sistema educativo español.

*Palabras clave: Abandono escolar prematuro; jóvenes; igualdad de oportunidades; cohesión social; sistema educativo***.**

**Abstract**

Early school leaving (ESL) is one of the main challenges that the Spanish education system has to face, that has the need to address a problem which goes beyond the field of education, since it involves a high cost from the Economic point of view, as well as a barrier to equity and social cohesion in the country. For that reason, reducing ESL rates is a priority in the national and regional political agenda and a great variety of actions have been taken to combat this problem, most of them motivated by the demands of the so-called Lisbon Agenda Of Lisbon, 2000) and the Strategy Education and Training 2010 and 2020.Nonetheless the rate of Early School Leaving in our country is 19.7%, a significantly high rate if is compared to the European average (11%). This communication has the objective of exploring early school leaving in Spain, putting our efforts in the consequences to the scholar system of Spain.

*Keywords: Early School Leaving; young-adults; social cohesion; equality of opportunity; educational system*.

1 Correo electrónico: laura.guerrero.puerta@gmail.com

# 1. Introducción

El abandono escolar prematuro (AEP), es uno de asuntos prioritarios a los que se enfrenta la Unión Europea, teniendo que hacer frente a una tasa media entre los estados miembros de un 11,1%, una cifra que aumenta considerablemente en algunos de sus países, llegando incluso al 21,8%, dato que constituye la tasa de abandono existente de nuestro país, que lidera el ranking según las cifras (EUROSTAT, 2014).

Este fenómeno no es algo nuevo, desde hace años una parte del alumnado que acude a la escuela, por motivos de diversa índole, no completan su educación y abandonan el sistema educativo antes de obtener una titulación y unas competencias mínimas, de cierta manera, incluso podría decirse que el abandono escolar es tan antiguo como lo es la escuela misma (Escudero, González & Martínez, 2009).

Hace unas décadas un joven poseedor del título de educación secundaria o bachillerato, tenía oportunidad de acceder al mercado laboral de una manera más o menos rápida, y alcanzar un puesto de trabajo que le permitiese tener unas condiciones de vida y una autonomía mínimas, aunque ya entonces tener una titulación superior suponía unas mejores condiciones laborales futuras. Sin embargo, la exigencia de titulaciones superiores se ha generalizado, las condiciones del mercado de trabajo han cambiado y se han endurecido y, como resultado, el credencialismo ha tomado protagonismo en las sociedades modernas (Fernández, 1998).

Además, la sociedad ha evolucionado y se prevé siga evolucionando a un ritmo vertiginoso, llegando hasta tal punto que, en un par de décadas, el 70% de los puestos de trabajo que existan, aún no son conocidos. En esta sociedad del conocimiento, en la que lo único que aparentemente prevalece es el cambio, es indispensable que sus futuros ciudadanos cuenten con unas competencias que le permitan adaptarse a esta sociedad cambiante (Martin-Criado, 2014).

En este contexto, cabe preguntarse qué ciudadano es y qué oportunidades tiene un joven que abandona de manera prematura, un joven cuyas necesidades no han sabido o no han podido ser atendidas por el sistema educativo y acaba saliendo de él antes de recibir una formación mínima que le dé acceso al mercado de trabajo y unas herramientas mínimas para enfrentar su futuro. Ante esta pregunta, las cifras parecen contundentes, y no parece casualidad que en un país líder en AEP, seamos lideres también en porcentaje de "NiNis", jóvenes que por motivos de diversa índole no trabajan ni estudian, y, cuya participación social durante la juventud está en declive.

La Unión Europea ha tomado una posición rotunda frente a este fenómeno, y a la clara necesidad de reducir drásticamente estas cifras, y tanto en su estrategia 2010 como 2020 ha dado unas directrices y ha marcado unos objetivos para su consecución. Intentando así asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Convirtiendo así a AEP en la asignatura pendiente para los sistemas educativos de los países miembros, especialmente para el nuestro.

A continuación, se explorará el reto que supone el fenómeno del AEP para el sistema educativo español, intentando dar una perspectiva general de lo que supone el fenómeno y las consecuencias que éste conlleva.

## 2. El Abandono Escolar Prematuro, una problemática que va más allá del sistema escolar: Aproximación al concepto, a los factores que se le asocian y sus consecuencias

Como hemos mencionado anteriormente, el abandono escolar prematuro es uno de los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo español (Tarabini & Rambla, 2015), que tiene la necesidad de hacer frente a una problemática que va más allá del ámbito de la educación, afectando también al ámbito social y económico. (Tabarini, Fontevlia, Curran, Montes, Parcevisa & Rambla, 2015), pero para poder entender la prioridad que supone para el sistema educativo español hacer frente a la misma, resulta indispensable comprender a qué se refiere éste término, quienes son los jóvenes con mayor vulnerabilidad ante este fenómeno, así como las consecuencias que conlleva, no solo para el que abandona, si no para el conjunto de la sociedad. Por ello, en este apartado haremos una reflexión en torno a el termino AEP , el perfil de alumnado que abandona y a las consecuencias que conlleva.

### *2.1. Abandono Escolar Prematuro. Un término difuso*

Definir el AEP conlleva enfrentarse a una diversidad de términos para referirse al abandono escolar, cada uno de los cuales aporta unos matices diferentes, o enfoca este fenómeno de un modo. De esta forma nos encontramos con términos como abandono escolar temprano, abandono escolar prematuro, deserción escolar, etc… En esta comunicación utilizaremos el concepto de abandono escolar prematuro, por ser el término utilizado por la mayoría de los organismos europeos. Aunque este término, tal y como veremos a continuación, tampoco está claramente definido, existiendo una serie de variables en función del organismo que lo defina.

Tal y como mencionábamos, la literatura (Tarabini et al., 2015; NESSE, 2007) muestra el concepto del abandono escolar temprano o abandono escolar prematuro de una manera confusa y ambigua, lo que nos permite afirmar que nos hallamos ante un término polisémico. Dependiendo del organismo desde el que se le de uso, podemos encontrar diferencias en cuanto a la edad, titulación, capacitación para el empleo, etc. Un claro de ejemplo de esto lo encontramos al observar las definiciones de dos organismos tan relevantes como son Eurostat Y OECD.

Eurostat define el abandono escolar prematuro como el sector o porcentaje de la población con edades comprendidas entre los 18 y 24 años aproximadamente, cuya trayectoria educativa ha finalizado durante o al terminar la etapa secundaria y no prosigue

sus estudios o no ha recibido formación complementaria tras su salida de la educación escolar. (No cursa bachillerato o ciclos de formación profesional de grado medio). La OECD, por su parte, describe como abandono escolar prematuro al sector de entre 20 y 24 años, sin título de educación secundaria superior y que no se encuentra actualmente en un programa de educación.

En esta misma línea, el informe *European Youth Policy paper on early education leaving* (European Youth General Assembly, 2008 a y 2008b), intentando acotar las diferentes definiciones existentes, proporciona una clasificación de las mismas, identificando de dos tipos: las formales, basadas en la posesión o no de un título, y las funcionales, basadas en el nivel de capacitación requerido para la adquisición de un empleo.

Como síntesis, a pesar de las diferencias podemos decir que al hablar de AEP, hacemos referencia al porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años (ambos inclusive) que han abandonado los estudios con una titulación inferior a la Secundaria postobligatoria, es decir, sin al menos FP de Grado Medio o Bachiller. Resaltando que este indicador no tiene en cuenta si trabajaban o si tienen el título de Graduado en Secundaria (ESO). Este abandono se considera "prematuro" porque en la actualidad, para el desarrollo personal, entender nuestra sociedad o insertarse laboralmente, es imprescindible una titulación postobligatoria. Sin embargo, quedan algunos interrogantes alrededor de éste término, que parece no contabilizar los abandonos que tienen lugar una vez matriculados en la formación profesional, lo que podría estar escondiendo cifras aún mayores.

## *2.2. Factores asociados al AEP*

Al intentar enumerar las causas o factores asociados al AEP, parece inevitable llegar a la conclusión de que nos encontramos ante un fenómeno de origen multicausal en el que intervienen factores externos a la institución escolar y que van más allá de las características cognitivas del individuo (Archambault et al. 2009). Estos factores pueden en agruparse de manera general en torno a tres variables, estas se explican a continuación:

A. **Variables del ámbito personal:** En el ámbito personal parece tener una cierta influencia las características cognitivas y psicológicas del individuo, aunque este factor parece no ser determinante. De hecho, factores como la repetición escolar, el género (El AEP incide más entre los chicos) parecen tener un mayor peso (Benito, 2007).

B. **Variables del ámbito familiar:** En éste ámbito resultan determinantes las características socio-culturales del hogar, presentando una mayor vulnerabilidad los individuos que pertenecen a un hogar de origen inmigrante, con un origen socioeconómico bajo, padres con bajo nivel de estudio y /o situación de precariedad laboral; así como los recursos escolares con los que cuente el hogar (Calero & Waisgrais, 2009).

C. **Variables del ámbito escolar:** que se dividen a su vez en cuatro bloques: características de la escuela (lugar donde tiene sede y titularidad), características del alumnado (distribución de la población, género, raza, etc..) , recursos de los que dispone el centro y procesos educativos dentro del centro (metodología, personal, calidad de los recursos, orientación escolar y profesional, etc…)

## *2.3. Consecuencias del AEP*

Hay un total consenso es en que el AEP conlleva unas consecuencias que tienen efectos no solo para el individuo que protagoniza el AEP, sino que además afectan al país en el que sucede. Estas consecuencias resaltan la magnitud del fenómeno, y ponen en relieve la relevancia desde el sistema escolar le haga frente. A continuación, realizaremos una aproximación a las consecuencias que conlleva el AEP, que pueden clasificarse en consecuencias individuales y sociales

### *2.3.1. Consecuencias individuales del AEP*

El abandono escolar tiene consecuencias en todas las esferas de la vida de aquel que abandona. Marcando no solo su presente, sino también la totalidad de su trayectoria vital (González, 2005). Una consecuencia clara es la que el AEP supone desde el punto de vista académico, donde se observa que los individuos que abandonan presentan un menor grado de alfabetización y una mayor dificultad para reengancharse al sistema educativo una vez que se ha abandonado.

Autores como Tejada et al. 2013; y Acevedo, Torres & Tirado, 2015; afirman que, desde el punto de vista psicológico, el individuo tendrá una mayor probabilidad de presentar problemas derivados de un bajo autoconcepto y autoestima que parecen ser generados como parte del proceso de desenganche escolar. Aunque queda por determinar si esto es a la vez causo y/o consecuencia de ésta problemática.

En esta línea, la OMS afirma que desde el punto de vista físico se observa un reflejo del AEP en los hábitos de salud y pautas de consumo del individuo, que tienden a ser significativamente menos saludables que los de sus coetáneos que permanecen más tiempo en el sistema escolar.

Sumado a esto, la NESSE (2009) afirma los individuos que experimentan el abandono escolar temprano, tienen una alta probabilidad de sufrir desempleo, acceder a trabajos precarios y necesitar ayudar sociales. Algo que queda contrastado a través de la información proporcionada por EUROSTAT, donde se indica que la tasa de paro es mayor entre aquellos que únicamente tienen estudios primarios, siendo de un 26,8, frente al 19,4 de aquellos con estudios superiores.

Por todo esto no resulta extraño que, desde el punto de vista de la socialización, el individuo relacionado con el AEP verá gravemente afectada su manera de entender, actuar y relacionarse, no solo a nivel social, sino también desde el punto de vista familiar, donde no solo afectará a sus relaciones, sino que además actuará como factor determinante en el éxito escolar de generaciones futuras (Psacharopoulos, 2007).

### *2.3.2. Consecuencias sociales del AEP para España*

Si en el apartado anterior resaltábamos las consecuencias a nivel individual que supone para la persona el AEP, la revisión de la literatura muestra que el AEP tiene también unas claras

consecuencias a nivel macro económico (NESSE,2007). Destacando entre estas, una disminución del crecimiento del país y por ende un aumento del gasto público derivado de: costes de valor aproximado a 230.000 € por alumno que abandona, reducción de los salarios mínimos, aumento de tasas de desempleo (Psacharopoulos, 2007), junto con costes en términos de bienestar y reducción de las conductas violentas asociadas a este sector (Calero et al. 2009).

## 3. El AEP, Una asignatura pendiente para el sistema escolar. Los retos a los que debe hacer frente

Tal y como venimos diciendo, la literatura revela al abandono escolar prematuro como a uno de los principales retos para nuestro sistema educativo (Tarabini y Rambla, 2015), que debe adaptarse a los mandatos y recomendaciones de los diferentes organismos legislativos, hacer frente al día a día del centro y las relaciones interpersonales que en ella tienen lugar, y además, por otro responder a las necesidades del alumnado que en él se encuentra, con las tensiones que esto conlleva.

En este apartado, por lo tanto, no pretendemos señalar como único responsable a la escuela, ya que como se ha podido ver en apartados anteriores, los factores causantes son múltiples y de diversa naturaleza. Además, este tipo de discurso, más allá de ser injusto, es contraproducente, al ser utilizado por algunos sectores para la deslegitimación de la institución pública y el fomento de una privatización que, tal y como hemos visto en el apartado anterior no hace más que fomentar las desigualdades que conducen al AEP (Escudero, González & Martínez, 2009). Al contrario, pretendemos acercarnos a su realidad, para que desde ella podamos entender los procesos que se dan en ella y marcar unas líneas de intervención y plantear interrogantes que permitan avanzar hacia la reducción del AEP.

Dicho esto, y dejando claro que la escuela no es responsable ni puede actuar sobre las condiciones socioeconómicas, ni familiares del alumnado, las familias y el contexto juegan un papel importante en el desenvolvimiento académico (González, 2005b). Es necesario huir de una visión simplista, en la que, quede absuelta del toda "culpa". Si bien es cierto que esta institución no tiene control absoluto sobre la vida de los que acuden al centro, la escuela tiene el deber de dar respuesta educativa a la totalidad del alumnado, no solo a aquellos que mejor encajan con el modelo de "alumno ideal" (Hixson y Tinzmann, 1990).

Algunos estudios, como Dubet (2011), señalan que en el sistema educativo español se han centrado los esfuerzo en promover la igualdad desde una visión meritocracia, que ha provocado la identificación del alumno como responsable de su fracaso, olvidando toda esta realidad multifactorial que le rodea, de la misma manera que se ha pasado por alto el momento transicional que supone la adolescencia y como esta influye en el contexto escolar, y por ende en el AEP.

Por lo tanto, podemos afirmar que replantear la visión en torno a los "adolescentes" y sus necesidades y cambiar el foco de "culpabilización" del fracaso y/o abandono escolar entre los docentes y profesionales de la educación supone una tarea pendiente para nuestro sistema educativo, que debe adoptar modelos más comprensivos. Para ello será

necesario también una profunda revisión del currículo, que asegure la adquisición de unas competencias básicas entre el alumnado y apueste por metodologías más participativas y estructuras más flexibles en la que el alumnado sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Asociado a ésta, cabe resaltar también la necesidad de replantear los modelos de evaluación, fomentando modelos de evaluación menos excluyentes, más transparentes que aporten información en torno a la causa del fracaso, facilitando así herramientas para poder mitigarla (Escudero, González & Martínez, 2009).

En este sentido, parece clave también, el crear un clima que propicie un ambiente de "pertenencia" a la institución, en el que se fomente la confianza, el apoyo y haya una mayor asistencia al alumnado y un compromiso real del profesorado en pos de mitigar los efectos del AEP (González, 2005b), ya que esto puede ser un factor clave para contrarrestar los efectos del "desenganche" que supone uno de las primeras señales de alarma ante el AEP (Fernández, 2011). Por lo que será necesario replantear políticas propias de los centros de secundaria como, por ejemplo, las expulsiones disciplinarias, que supongan un mecanismo para alejar al alumnado del centro.

Supone un reto también el mejorar la calidad de la orientación educativa (González, 2005b), logrando una orientación personalizada, que guíe al alumnado en su trayectoria educativa, le dé una visión realista de sus opciones frente al AEP y sirva también como orientación hacia el mercado laboral, e informando así de las diferentes vías existentes, no solo en el sistema educativo, si no también en el ámbito de la formación profesional y para el empleo.

Por último, y teniendo en cuenta que un alto porcentaje del alumnado que abandona intenta reengancharse al sistema escolar en los años sucesivos al abandono (García; Casal; Merino & Sánchez, 2007), supone también el trabajar para conseguir un fácil acceso a las vías de segundo oportunidad, y por garantizar que estas no sean un mero trámite para la obtención de un título, si no que de las herramientas y formación necesarias para que el alumnado pueda enfrentarse a las exigencias de una sociedad "del conocimiento" y continuar su formación a través de políticas de aprendizaje a lo largo de la vida ( LLL)

# 4. Conclusiones

El abandono escolar es un problema que afecta a la totalidad de los sistemas escolares, especialmente al español. En una sociedad como la actual, esto supone un factor de exclusión que no puede ser ignorado, ya que pone en peligro las opciones de inclusión de los jóvenes, que no solo no cuentan con la titulación requerida para acceder al mercado laboral, sino que además no cuentan con una formación suficiente que le permita desarrollar unos hábitos sociales, familiares y de salud que serán determinante para su vida adulta y será un factor clave para futuras generaciones.

Ante esto la Unión Europea, junto con otros organismos nacionales e internacionales, buscan generar políticas y estrategias que luchen contra esta problemática, para así favorecer la igualdad de oportunidades entre la población, así como un modelo de ciudadanía activo, preparado para las exigencias de la sociedad del conocimiento.

El AEP es un fenómeno complejo, con un origen multifactorial, en el que el contexto social, familiar, escolar y las características individuales constituyen factores influyentes en el proceso, pero donde ninguno de ellos es explicativo del mismo por sí mismo. Por ello, de la misma manera, la solución es compleja y no existe una "receta mágica" capaz de disminuir estas cifras.

Sin embargo, si nos alejamos de una visión simplista, en la que identificamos causas y causantes, y nos esforzamos por buscar líneas de actuación, el sistema escolar se postula como un entorno privilegiado donde hacer frente a los múltiples retos que el AEP plantea, fomentando un apego hacia la institución, y escuchando "las voces" del alumnado presente en sus aulas, cubriendo sus necesidades a través de metodologías menos excluyentes y orientándolos hacia un futuro, en el que, tal y como se requiere desde Europa, deben ser ciudadanos activos y democráticos, con derecho de alcanzar la realización profesional y social , independientemente del punto de partida en el que su contexto les proporcione.

## 5. Referencias

Acevedo, D., Torres, J. D., & Tirado, D. F. (2015). *Análisis de la Deserción Estudiantil en el Programa Ingeniería de Alimentos de la Universidad de Cartagena durante el Periodo Académico 2009-2013*. Formación universitaria, 8(1), 35-42.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.

Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación,* 43.

Calero, J. & Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-98.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Escudero, J. M.; González, M. T. & Martínez, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, mayo-agosto, pp. 41-64. Disponible en: www.rieoei.org/rie50a02.pdf.

European Youth General Assembly, 2008. *Policy Paper On Early Education Leaving*. Retrieved from: Https://Www.Youthforum.Org/Assets/2015/07/Policy-Paper-Early-Education-Leaving-2008.Pdf

Eurostat. 2014. Early Leavers from Education and Training. Luxemburgo: Eurostat.

Fernández, M. (1998). Credencialismo. En S. GINER Y E. LAMO DE ESPINOSA (Dirs.). *Diccionario de Sociología* (p. 158). Madrid:Alianza.

Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Propuesta Educativa*, 35, 85-94.

García; Casal; Merino & Sánchez, (2007). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación,* 361. Mayo-agosto 2013, pp. 65-94.

González, L. (2005). *Estudio sobre la repetición y deserción en la educación superior chilena*. Chile.

Gónzalez, M. (2005b). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Murcia.

Hixson, J. y Tinzmann, M.B. (1990): Who Are the "Tat-Risk" Students of the 1990s?

Martín Criado, E. (2014). "Presentación: La clase obrera cambia, sus estigmas persisten". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. RASE vol. 72, nº 2, pp. 367-372.

Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009). "*Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*". París: INRP (http://www.nesse.fr).

Psacharopoulos, G. (2007). *«The Costs of School Failure a Feasibility Study»*. Analytical Report for the European Commission. European Expert Network on Economics of Education (EENEE).

Tarabini, A.; Fontevlia, C.; Curran, M.; Montes, A.; Parcesiva, L. & Rambla, X. (2015). ¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de la escuela en las decisiones de los jóvenes, Barcelona: Centro Reina Sofia. Disponible en: http://adolescenciayjuventud.org/en/component/zoo/item/continuidad-o-abandono-escolar-el-efecto-de-la-escuela-en-las-decisiones-de-los-jovenes

Tarabini, A. & Rambla, X. (2015). ¿De nuevo con el abandono escolar? Un análisis de políticas, prácticas y subjetividades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* 9 Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56743410001

Tejada, C., A. Villabona & E. Ruiz, (2013). Deserción y Repetición del Programa de Ingeniería Química de la Universidad de Cartagena Periodo 2006-2011, *Revista ciencia e Ingeniería al Día*: 8 (1) 55-66.

# La etnoeducación como opción para la conformación de nueva ciudadanía. Caso Antonia Santos

Teresa Cassiani Herrera[1], Martha Herrera Valdés[2], Brunilda Prins

**Resumen**

El ejercicio de nueva ciudadanía Cultural desde la etnoeducación para pueblos negros en Colombia, pasa por hacer un recorrido a la historia de sus comunidades negras, afros, raizal y palenquera, es mirar la diáspora africana, el movimiento social afrocolombiano y la visión de gestión desde sus prácticas étnicos-culturales. Descubrir cómo los negros y negras traídas desde África, sometidos a la esclavitud, lucharon por su libertad, resistieron para salvaguardar su cultura e identidad, se traduce en ejemplo de conformación de una nueva ciudadanía, además de proteger su herencia étnica, recrearon los saberes propios y adaptaron nuevos a partir de las propias realidades territoriales, culturales y económicas de sus comunidades. Proceso que se refleja, con el reconocimiento y garantía el Estado a la educación para grupo étnicos o etnoeducación, definida en la Ley general de educación o ley 115 de 1994. La experiencia etnoeducativa para la Institución educativa Antonia Santos del Distrito de Cartagena, se constituye en un modelo de valores desde lo afro, condición que marca la diferencia frente otras etnias y pueblos. En este proceso se recurre a los valores heredados de los y las ancestras que permitieron la conformación de ciudadanos se convierte en reconquista realizada por las comunidades negras.

*Palabras clave:* Gestión cultural; identidad; etnoeducación; ciudadanía; libertad

**Abstract**

The review exercise of Cultural Management as Pedagogical Mediation in Colombia, goes through a tour of the history of black communities, Afros, Raizal and Palenquera, is to look at the African diaspora, the Afro-Colombian social movement and the management vision from its Ethnic-cultural practices. To discover how black people brought from Africa and subjected to slavery, fought for their freedom and resisted to safeguard their culture and identity, translate into an example of cultural management where, in addition to protecting their ethnic heritage, recreated their own knowledge

1 Palenquera, docente etnoeducativa, coordinadora IE Antonia Santos. LC en Ciencias Sociales y económicas (U de C Atlántico), Esp. Administración, Maestría en Genero, identidad y ciudadanía intercultural (U Uraccan, Nicaragua, ex consultiva de comunidades negras. Semillero grupo RUECA.

2 Magister en Educación. Lic. educación Religiosa. Docente invitada Maestría Universidad De Cartagena, Tutora del Programa Todos a Aprender (MEN), docente invitada diplomado Universidad Tecnológica de Bolívar, Semillero del grupo RUECA.

and Adapted new ones from the own territorial, cultural and economic realities of their communities. This process is reflected, in part, by the State's recognition and guarantee of education for ethnic groups or ethno-education, defined in the General Education Act or Law 115 of 1994. The ethnoeducative experience for the case of the Educational Institution Antonia Santos of the District of Cartagena, constitutes a model of values from the Afro, a condition that marks the difference between other ethnic groups and people. In this process, cultural management is used as pedagogic mediation from the pre-school level and becomes one of the reconquest realized by the black communities for the strengthening of the identity.

*Keywords:* Cultural management, identity, diaspora, ethnoeducation and freedom.

# 1. Introducción

Abordar el proceso actual de etnoeducación con enfoque afro y específicamente la estrategia de gestión cultural como mediación pedagógica, nos insta a la búsqueda de la intersección etnia/gestión y cultura. Para ello es necesario, un recuento de la historia de los pueblos raptados desde África y sometidos a la esclavitud durante la colonia en Colombia, del cómo persiste la discriminación, cuáles han sido la resistencia por los derechos a la libertad, identidad, autonomía de las comunidades palenqueras, raizales y afrodescendientes.

Seguidamente se describe los procesos etnoeducativos con enfoque afro que se fortalecen con las garantías expresadas en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991, La Ley de comunidades negras y la Ley General de educación.

Finalmente se presenta la experiencia de la Institución educativa Antonia Santos del Distrito de Cartagena, con sus logros y dificultades.

# 2. La gestión cultural para la liberación desde la diáspora afrocolombiana y movimiento social afro

La Diáspora africana hacia América acaecida por la aberrante práctica del esclavismo por los europeos en el periodo colonial, suscito procesos de liberación en los pueblos negros subyugados, parafraseando a Cassiani (2014, p.116) estas formas de resistencia confluyeron en un solo movimiento generalizado de rebeldía e inconformidad por la inhumana condición de esclavización, generando además de serios problemas para la sociedad colonial, situaciones de inestabilidad al sistema mismo.

Hombres y mujeres que lucharon por reconquistar su libertad, que resistieron para conservar sus identidades, lenguas y costumbres. Y fue en La Nueva Granada, hoy Colombia, que germinó el primer tratado de paz producto de un proceso de gestión étnico-cultural y político por los y las esclavizadas, así lo describe María Cristina Navarrete:

A comienzo del siglo XVII, durante el gobierno de Don Gerónimo de Suazo y Casasola de la ciudad y provincia de Cartagena, los cimarrones del Palenque de la Matuna, lide-

rados por el rey del arcabuco, Domingo Bioho, fueron atacados por la fuerza del orden en varias ocasiones. El gobernador, considerando las complicaciones que se tendrían para acabar con ellos y en vista de que los cimarrones que sobrevivieron al asedio de las milicias desistieron de un levantamiento, prefirió negociar la paz… Los gastos de alistamientos de las escuadras y la dificultad para exterminar a los pobladores de la Matuna llevaron al gobernador a diligenciar un tratado de paz con ellos (2014, p. 41).

Pero no solo se trató de confrontación armada contra quienes se irrogaban un supuesto derecho de propiedad a la vida y cuerpos, también consistió reconquistar y proteger todo aquello que les permitía ser persona e identificarse como pueblo, así lo evidencian las investigaciones relacionada con la Diáspora Africana en América (Friedemann, Munera, Navarrete, Hernández, Cassiani) y muchos coinciden que las estrategias utilizadas los esclavizados fueron diversas y conllevaban al mismo objetivo Ser libre, formar una nación libre similar a su territorio africano, entonces, que significaba ser libre para los ancestros/as africanas/os?:

Poseer un territorio[3], tener libertad de ejercer el derecho a ser negros, negras y africanos, es decir, a practicar su identidad cultural, sus prácticas tradicionales y sus costumbres; por ello es importante revisar los conceptos al respecto:

Para Michel Agier, traducido por de Claudia Mosquera (2002, p 295) "La identidad cultural interviene como un argumento en la reivindicación y la lucha por derechos sociales y políticos de las poblaciones históricamente".

Según Hernández en el libro *Genealogía de la Identidad cultural palenquera* (2014, p.56), cuando se habla de Identidad cultural se debe entender, fundamentalmente, una dirección análoga de la existencia histórica de los individuos y de los pueblos, por cuanto ella supone un ser que se afirma a sí mismo en la existencia, pero que no se concibe acabado y, se proyecta como queriendo ser sin aniquilarse, si no transformándose en forma permanente.

Y es que la identidad cultural es una construcción colectiva, en donde cada individuo juega un determinado papel, podemos decir; que las actuales identidades de los Afrocolombianos, los negros/as, los palenqueros/as se constituyó en gran parte en el trasegar de la Diáspora africana, Lo que significa que los elementos culturales traídos de África, se recrearon, ejemplo de ellos es la lengua criolla palenquera, que fue uno de los resultados de la estrategia que utilizaron los esclavizados para entenderse con los otros y otras de su misma condición, y que tiene una importancia relevante en las identidades de los pueblos étnicos, como lo plantea Rutsely Simarra (2014, p.76): "Uno de los recursos más valiosos y representativos del patrimonios cultural de una comunidad lo constituye su lengua, por cuanto a través de ella, se transmite y se aprende la cultura misma, se difunde la cosmovisión, los principios, los valores del colectivo, las normas de convivencia".

3 "El territorio es entendido como espacio vital en el que habitamos y nos desarrollamos, asociado al control de la propiedad; aspectos estos de los que dependen el ejercicio de la autonomía de la comunidad" (Caicedo, 2000 citado por Cassiani, Archipiz y Umaña, 2002, p.21).

En el caso de la lengua criolla palenquera tiene su base en la lengua de la familia Bantú, la esencia de la identidad africana prevalece.

Hoy esta lengua propia junto a otros elementos étnicos culturales como la forma de vestir y los peinados, son los principales motivos de discriminación contra los y las negras en el departamento de Bolívar y Cartagena. Esos mismos elementos llevaron a que los y las palenqueras se sintieran sensibilizados y motivados para iniciar un proceso de gestión de fortalecimiento de la identidad.

Fueron ellas, las mujeres vendedoras de frutas, dulces y víveres de Palenque en Cartagena, que iniciaron el proceso de gestión en la defensa de sus derechos al ser mujer palenquera; Pascual Miranda y Ñao Casseres narran (en entrevista a Miguel Obeso, Palenque, febrero de 2017) que entre las primeras mujeres de Palenque que salen a Cartagena estaban Julia Cassiani, (tía Chalo), Mauricia, Inés Cassiani, Máxima Salgado, tía Caña, Pila Valdés. Igualmente, la señora Cristina Salgado cuenta (en entrevista a Teresa Cassiani, Cartagena, 2015) que cuando apena era una niña de aproximadamente 13 a 14 años, enfrentaron a policías inescrupulosos que querían aprovecharse de las mujeres palenqueras exigiendo el pago del impuesto por vender en las calles de Cartagena.

Es importante destacar que el quehacer del pueblo palenquero está inmerso en los momentos que define Rubén Hernández como parte de la lucha del pueblo afro en general y que sintetiza en cuatros momentos así:

> 1) Durante los tiempos de la esclavización y colonización mediante construcción de Palenques, kuagros, cabildos y cofradías, 2) Últimas décadas del siglo XIX, y su participación activas en los episodios sociales y comunitarios de la primera mitad del siglo XX, y su expresión concreta se manifiesta en la inmersa labor de numerosos intelectuales y los intentos de articulación nacional como expresión del segundo momento transicional; 3) Trabajo comunitario, movimiento social afrocaribeño y poder como referente para la articulación, consolidación y proyección nacional en el tercer momento que surge el calor de la crisis de los años 80 e inicio de los procesos de formalización nacional y regional de los derechos legales constitucionales;4) movimiento social y formas organizativas, retos y desafíos actuales en el contexto del capitalismo globalizado (2014, p. 82).

Con el objetivo de cultivar, fortalecer y recrear los elementos de la identidad cultural palenquera, el movimiento social palenquero presenta la propuesta ante la Unesco para declarar a Palenque patrimonio intangible e inmaterial de la humanidad, y que fue un ejercicio maravilloso de admirar, e imitar; el cuál se caracterizó por:

- la planeación; desarrollo de trabajo colectivo, reuniones en la comunidad para analizar el objetivo, el trabajo por mesa; trabajo de revisión del material (con un equipo más reducido)
- La gestión ante el Ministerio de cultura, ante Instituto Colombiano de Antropología, quien una vez acepta la propuesta, la presenta a la entidad internacional, en este caso a la Unesco.

La declaración de Palenque como Patrimonio Intangible de la Humanidad se constituyó en un apoyo significativo al proceso etnoeducativo, definida en el artículo 55 de la Ley 114 de 1994 como:

> La que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.
>
> Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Lograr el reconocimiento de la etnoeducación o educación para grupo étnico, es el resultado de un proceso de gestión desde la perspectiva étnica, que las clases política tradicional de un país acepte un proceso de etnoeducación, es reconocer un proceso de discriminación y racismo. Como se plantea en *Derecho a no ser discriminado*, del Observatorio de Discriminación Racial:

> El estado colombiano ratifico el 1981 la Convención Internacional de la ONU sobre Racismo, Discriminación Racial, Xenofobia… Más de un cuarto de siglo después, los compromisos adquiridos por el Estado siguen siendo una tarea pendiente a pesar de haberse reiterado al adoptar la constitución política de 1991 y al apoyar la declaración y programa de Acción de la Conferencia Mundial de Durban sobre el tema en el 2001 (Rodríguez, Alfonso & Cavelier, s/f, p. 13).

## 3. La Etnoeducación desde la perspectiva Afro

En el apartado anterior se sintetizó algunos momentos históricos relevantes que permiten identificar el recorrido y esencia de los procesos de gestión cultural de la comunidad afro y que fortalecen la etnoeducación.

Sin embargo, los procesos etnoeductivos, son resultado de la lucha del pueblo negro, afro, raizal y palenquero por el derecho a tener identidad propia, a cultivarla sin que ello constituya un impedimento para el desarrollo comunitario y personal, hacen parte del cumulo de reconquista que se concretó formalmente en la Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993, en donde se reconocen derechos sociales, económicos, políticos y culturales a los descendientes africanos. Se crean las condiciones legales para el impulso de programas de etnoeducación acorde con las condiciones concretas de las comunidades, en el capítulo VI se define mecanismos para la protección, desarrollo de los derechos, de la identidad cultural dice:

> Artículo 34; La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo, y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares aseguraran, reflejaran el respeto y fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.

> Artículo 35; Los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, al fin de responder a sus necesidades particulares, y deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, su sistema de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Además, destacan la Ley 115 de 1994, la Ley 725 de 2001 "por la cual se establece el día nacional de la Afrocolombianidad", el Decreto 804 de 1995, "por la cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos"; el Decreto 1122 de 1998 reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70 de 1993 "por la cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedras de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país".

Esto para mencionar los relacionados con la educación para el pueblo étnico Afrocolombiano. En este sentido se podría imaginar que en Colombia las comunidades negras, afro y raizales tienen garantizados sus derechos, no obstante, sobre el tema estudiado surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las principales razones de la implementación de la etnoeducación?
- ¿Cuáles son las principales barreras que impiden el pleno desarrollo de la etnoeducación?
- ¿Cuáles son las nuevas propuestas del pueblo afrocolombiano?
- ¿Cuál ha sido el real alcance de este proceso hacia las comunidades y el resto del pueblo afrocolombiano?

Responder tales cuestionamientos implica una aproximación a la realidad y persistencia del fenómeno de discriminación y racismo, que se instituyen como los primeros detonantes para el desarrollo de la etnoeducación. Fenómenos que las comunidades negras, afros, palenqueras y raizales han sufrido desde la traída forzosa de los pobladores del continente africano hacia América.

Según el último censo realizado en Colombia se muestra claramente la discriminación y el racismo ejercido desde las estructuras del Estado así:

> …el último censo de población realizado en el año 2005, en Colombia hay 41.468.384 personas, de las cuales 4.311.757 correspondientes al 10.62% se reconocieron como, afrodescendientes, palenqueras y raizales, el 3.36% india y el 0.1% ROM. Además del castellano se hablan 68 lenguas pertenecientes a grupos étnicos el 60% a indígenas dos lenguas criollas afrodescendientes que son el creole, el palenquero y el romaní, Sin embargo, los movimientos sociales de comunidades afro cartagenera afirman que la población afrodescendiente, corresponde al 26% aproximadamente de la población nacional; las mujeres son el 50.5%.

Estas cifras, si bien se limitan a la población afro cartagenera, son similares o incluso más preocupantes en el resto de los territorios afrocolombianos.

Respecto a la educación impartida a las comunidades afros, era homogeinizante; lo que conllevaba al debilitamiento de su identidad, a la separación entre la escuela y la comu-

nidad, docente y comunidad, pero además les quita la autonomía a las comunidades de ser objeto, sujeto, fuente y método de sus propios procesos investigativos y desarrollar pedagogía acorde a las realidades de la comunidad. Situación que describe Hernández (2012):

> Los procesos educativos formales, que en ocasiones algunos van cargados de discriminación y de imposición de modelos de vida ajenos al de la comunidad, han sido una de las principales causas de un progresivo proceso de deterioro de los ejes de identidad…

La comunidad toma la decisión autónoma de desarrollar procesos propios y por ello siente la necesidad de revisar los temas investigados y escritos por los foráneos[4] quienes le imprimían su subjetividad a la investigación en detrimentos de los derechos y de la cosmovisión de las comunidades; realizar procesos de investigación, de estudiar, y sensibilizar a las nuevas generaciones sobre su realidad y futuro. Es una iniciativa comunitaria, se pretende construir valores, fortalecer la cohesión social, reafirmar, reconstruir identidad personal y colectiva**.**

Dentro de los aspectos a revisar del plan global de vida comunitario se prioriza lo histórico, político, organizativo, territorio-ambiental, social, familiar, religioso, educación, vivienda, salud, tecnologías, técnicas, económico deporte, lúdica y arte. Se define el tipo de hombre y de mujer que la institución pretender formar debe corresponder a los perfiles de persona y sociedad que el pueblo desea construir.

El proyecto global de vida se asume como una propuesta de etnodesarrollo, que tiene como base la práctica del umbutu[5].

Se puede definir la etnoeducación como una herramienta pedagógica-comunitaria que permite un buen entendimiento entre la escuela/comunidad.

Para Hernández (2012) se destacan tres momentos y estadios de la etnoeducación:

> *Consideramos que la Etnoeducación a lo largo y ancho de su existencia ha atravesado por tres grandes momentos en los cuales adquirió una connotación y rasgos específicos que definieron el derrotero de esta a lo largo de las tres décadas de duración. Primer momento: de genesis y arranque. Segundo Momento: La Aprobación de la Ley 70 de 1993 y el soporte Legal. Tercer Momento: Los inicios de Diplomados y el surgimiento del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella y la Asociación de Etnoeducadores de Comunidades Afro caribeñas*

Este proceso fue impulsado por la comunidad, en donde trabajaban abuelos, abuelas, tío, tía, Jóvenes, hombres y mujeres sin distinción, se unieron en pro del desarrollo del fortalecimiento, aquí se desvela la gestión comunitaria.

---

4 Términos que hace referencia a las personas que no son propia de un territorio

5 La actitud mental prevaleciente entre los nativos del extremo sur de África, surge del dicho popular ''umuntu, nigumuntu, nagamuntu"', que en idioma zulú|zulú significa '"una persona es una persona a causa de los demás." Hay varias traducciones posibles del término al español, las comunes son: "Humanidad hacia otros" "Si todos ganan, tú ganas" "Soy porque nosotros somos" "Una persona se hace humana a través de las otras personas".

## 4. Barreras de la Etnoeducación

Una de las barreras más importantes fue de orden administrativo, pues los funcionarios no tenían el más mínimo conocimientos al respeto, a pesar de las normatividades y leyes expedidas, si los gobiernos de turno no asumían el cumplimiento de las normas quedaba a la voluntad política de los funcionarios o simplemente a los que les parecía un cuento chévere o se identificaban con los planteamientos. El otro caso fue de los funcionarios que pensaron que la etnoeducación le quitaba la posibilidad de seguir teniendo cuotas burocráticas con su trabajo.

Es importante destacar que la implementación de la etnoeducación en cada territorio fue diversos. En el caso de Palenque; es la comunidad del Caribe colombiano donde se da inicio a este proceso con las siguientes características:

- Jornadas de investigación con la comunidad y para la comunidad.
- Puesta en escena de lo investigado.
- Desarrollo de talleres con la comunidad.
- Jornada pedagógica con los docentes, estudiantes y administrativos en la comunidad.
- Encuentros y desencuentros con investigadores.
- Sistematización de experiencia y del método de la consulta a la memoria colectiva.
- Presentación a la Unesco la propuesta de Palenque Patrimonio Intangibles de la Humanidad.
- Elaboración, concertación e implementación del Plan de salvaguarda para Palenque
- Planteamiento del Modelo Pedagógico para la comunidad Palenquera.

Además de las dificultades mencionadas, agrega Hernández (2012) que los avances del programa de Etnoeducación fue afectado por una serie de problemáticas que en su orden son las siguientes:

- Crisis de fundamentación teórica.
- Calidad de los docentes y /o recursos académicos.
- De orden administrativo y de proyección a la comunidad.
- Carencia de recursos logísticos y económicos.

A pesar de ello, las instituciones educativas han continuado algunos programas y proyecto que en diferentes niveles intentan romper las barreras.

En Cartagena, la Etnoeducación se inicia con el despertar de los y las Palenqueras que se trasladaron de la comunidad hacia la ciudad y hace parte del primer momento de génesis y arranque que Hernández (2012) plantea:

> Desde el año 1979 se viene desarrollando en los núcleos palenqueros ubicados en Cartagena, una serie de actividades educativas cuya finalidad es fortalecer la identidad étnica-cultural, elevar su nivel de conciencia étnica… (p.5)

El centro fue el Barrio de Nariño[6], específicamente la escuela San Luis Gonzaga, fue el epicentro donde se inicia el proceso etnoeducativo en Cartagena.

La Institución Educativa Antonia Santos, sede San Luís Gonzaga, se encuentra ubicada en el barrio Nariño, atiende a población afro descendiente. Es importante destacar que a principios de las décadas de los años ochenta (80), el "renacimiento" del movimiento afro en la ciudad de Cartagena, tuvo sus primeros cimientos en la sede de la escuela San Luís Gonzaga, la juventud palenquera que vivían en el sector utilizaban la escuela para alfabetizar a la población de Palenque que allí vivía, en especial a las mujeres. La escuela de San Luís fue el escenario propicio para las reuniones donde se estudiaba, discutía, se recreaba la cultura palenquera en la ciudad de Cartagena.

Desde el año 1996, el equipo de Etnoeducación Bolívar, detectaron la necesidad de desarrollar programa de fortalecimiento de la identidad en algunas instituciones de la ciudad de Cartagena, donde la mayoría eran palenquer@s y/o afrodescendientes, con una visión amplia de la realidad, se inicia el trabajo de Etnoeducación.

La institución educativa Manzanillo del Mar y la escuela de lengua criolla palenquera Minino a Chitia Ku Suto, de la sede San Luis Gonzaga de Antonia Santos, fueron tomadas como ejemplos de colegios que lideran en la ciudad (Ministerio de educación Nacional, 2010).

La propuesta desarrollada en San Luis tiene como norte la cultura Palenquera, históricamente representa para las comunidades para Colombia, y el mundo.

En el año 2002 la escuela San Luís Gonzaga fue fusionada a la Institución Educativa Antonia Santos; el proceso etnoeducativo en la institución ha continuado con grandes éxitos y retos; ser escuela Etnoeducativa implica conocernos como actores de un país con una diversidad cultural expresada en multiplicidad de identidades y expresiones culturales de pueblos y comunidades que conforman la nacionalidad.

Para terminar, se resumen algunos de los logros de la etnoeducación:

- La expedición del Acuerdo 015 del 2 de agosto de 2004, por medio del cual el distrito de Cartagena adopta como política educativa permanente.
- La expedición de la Secretaria de Educación, de la Resolución 019 de 2004.
- La vinculación formal de más de 300 educadores nombrados como directivos y docentes etnoeducadores para las instituciones educativas oficiales, esto en virtud a la Circular MEN 025 de 2004, El Decreto MEN 140 de 2006 y el Decreto Distrital 670 de 2013 que fijaron y orientaron los criterios para estas vinculaciones.
- Entre el año 2005 al 2015, la capacitación y formación de más 2000 educadores en etnoeducación, interculturalidad, diversidad étnica y cultural.

6 Sector de la ciudad de Cartagena, donde habitaban gran mayoría de la población Palenquera.

## 5. Conclusión

Por lo anterior podemos afirmar que a la población étnica le correspondió librar una fuerte lucha para que sus particularidades históricas, sociales, culturales fuesen reconocidas y tenidas en cuenta cómo parte importante de la sociedad.

La lucha dio frutos y que al día de hoy la cultura Afro ya es reconocida, más respetada en esta sociedad, Gracias al movimiento social afrocolombianos que jugó un papel trascendental en la conquista de la etnoeducación.

Las instituciones etnoeducativas tienen un reto con el pueblo negro, el movimiento social afrocolombiano le suministro las herramientas para transformar la educación y acercarla a las realidades de las comunidades.

## 6. Referencias

Agier, M. (2002). Identidad cultural, identidad ritual: una comparación entre Brasil y Colombia (Trad. Claudia Mosquera) En Mosquera, C; Pardo, M & Hoffmann, O. (Ed.). *Afrodescendientes en las Américas*. Colombia: Universidad Nacional, ICANH.

Asociación de Mujeres Afrodescendientes y del Caribe Graciela Cha Inés (2010). *Investigación diagnóstica sobre las diferentes formas de violencia de género en mujeres afrocartageneras, negras y palenqueras de las localidades 1 y 2 del distrito de Cartagena* (en proceso de publicación).

Blandon, M. & Perea, R. (2015). *Debates sobre Conflictos Raciales y Construcciones Afrolibertarias*, Medellín: Ediciones Poder Negro.

Cassiani, A.; Achipiz, C. & Umaña, A. (2002), *Cultura y Derecho*, Cali: editores FAID.

Colombia, Congreso de la República (1993, 27 de agosto). "Ley 70. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, en *Diario Oficial,* núm. 41.013, agosto 31 de 1993, Bogotá.

Colombia, Congreso de la República (1994, 8 de febrero). "Ley 115, Por la cual se expide la Ley General de Educación". en *Diario Oficial,* núm.41.214. febrero 8 de 1994, Bogotá.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998, 18 de junio). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2006, 23 de enero) "Decreto 140. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 3323 de 2005 y se reglamenta el proceso de selección mediante concurso especial para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones". Bogotá.

Departamento Nacional de Estadística (Dane) (2005). *Censo General 2005*. Bogotá.

Hernández, R. (2012). *Movimientos Sociales identidad y sujetos de poder*. Cartagena: Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella.

Hernández, R. (2014). *Genealogía, de la identidad cultural palenquera y su incidencia en el movimiento social afrocolombiano*, Cartagena: Casa Editorial S.A.

Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2002) Propuesta de candidatura a Palenque Patrimonio Intangibles e Inmaterial.

Ministerio de Educación Nacional, (2001). *Serie lineamientos curriculares, Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Colombia.

Navarrete, M.; Lozano B.; Cassiani, A.; Reiter, B.; Obeso, K. & Dittman, M. (2014). *De La Historia Negra*, Cartagena: Ediciones Pluma de Mompox S.A.

Simarra, R.; Rodríguez, L.; Muñoz, S.; Hernández, R.; Pérez, T. & De Ávila, D. (2014). *Etnoeducación, Interculturalidad, y Pedagogía Propia*. (1 edición), Colombia: editorial Manuel Zapata Olivella.

Rodríguez, A. (2016, 14 de agosto) En Cartagena afro es solo para pieles negras. *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com.co/educacion/en-cartagena-la-catedra-afro-es-solo-para-pieles-negras-232631.

# La complejidad de las cuestiones sobre la educación y la democracia

Juan Carlos Palacio Bernal[1]
*Universidad Católica de Manizales, 170001, Manizales Colombia*

**Resumen**

Los nuevos debates en torno a la educación para la ciudadanía traen al recuerdo aquellos sistemas educativos que promovieron la realización de reformas para resolver su anquilosamiento en la cultura escolar, con el objeto de mejorar la convivencia social y acceder a la indagación de nuevas configuraciones sobre el concepto de ciudadanía en el desarrollo de sus agendas educativas. Este trabajo hace una lectura acerca de la complejidad de ciertas características que en el campo formativo propician la interrelación de ciertas cuestiones sobre educación y democracia, en la definición de acciones integradas y de empoderamiento de prácticas institucionales que permiten acercar la escuela a la vida que el tiempo reclama, más allá de lo que tiende a ser recursivo en las reformas educativas. Se propone una reflexión que considera cómo la naturaleza de la misma complejidad social y cultural de las sociedades, concibe la educación como la dimensión que integra relaciones, alcances y limitaciones sobre la atención a las necesidades de los ciudadanos, cuando se propicia la participación y la democracia a partir de la experiencia, las contradicciones y las tensiones como formas de expresión inherentes al significado de educar por la elección de valores sociales.

*Palabras clave:* educación; educación moral; ciudadanía; valores sociales; formación.

**Abstract**

The new debates on education for citizenship bring to the memory those educational systems that promoted the implementation of reforms to resolve their anchors in the school culture, with the aim of improving social coexistence and access to the investigation of new configurations on the concept of citizenship in the development of their educational agendas. This paper makes a reading about the complexity of certain characteristics that in the formative field foster the interrelation of certain questions about education and values, in the definition of integrated actions and of the empowerment of institutional practices that allow to approach the school to the life that the time demands, beyond what tends to be recursive in the same educational reforms. In this sense, a reflection is proposed that considers how the nature of the same social and cultural complexity of societies conceives education as the dimension that integrates relationships, scope

1 Autor para correspondencia:
Juan Carlos Palacio Bernal. Correo electrónico: jpalacio@ucm.edu.co jc.palaciobernal@um.es

and limitations on the attention to the needs of the citizens when the participation and democracy from experience, contradictions and tensions as forms of expression inherent in the meaning of educating by the choice of social values.

*Keywords:* education; moral education; citizenship; social values; human education.

## 1. Acerca de las decadencias y oportunidades. La ciudadanía como idea para educar

Aunque del pensamiento clásico heredamos la convicción de que la escuela prescribe la promoción del sistema de valores de una sociedad, ha sido difícil sustentar esta convicción, aunque se considere insuficiente su fomento en la cultura escolar. La construcción del *ethos* escolar se justifica por el contexto conflictivo que caracteriza la formación política del hombre y por el esfuerzo de cultivar la humanidad para la superación de sus precariedades ciudadanas. Efectivamente, si la condición de ciudadanía se presenta como una de las experiencias del obrar y servir para vivir humanamente, el intento de elucidar lo que quiere decir «educar», esto es, experimentar la vida a través de la transmisión de la cultura (Touriñan, 2013) podría definirse como la aspiración a una idea inacabada de lo humano y a una aceptación de las carencias de lo humano con todo lo que permite al hombre realizarse con los demás a través de esa significación. Esto atañe en particular a las formas de inscribir los valores en la cultura (Gracia, 2011) para reconocer en el mundo cómo el hombre se torna distinto a través de su elección o cómo se hace ciudadano al preservar los valores para realizarse y perfeccionarse a través del encuentro con los demás (López, 2008; Hernández, 2009).

Bajo esta luz se comprende porque la escuela ha tenido una base para responder acerca del ideal de hombre, así encare la presencia de muchos de los fracasos e insuficiencias de la ciudadanía como forma de vida o ideal de una sociedad, para explicar estas contradicciones al interior de los límites determinados por lo social. Entender así la educación como prioridad para contribuir con una interpretación más enfocada sobre la formación ciudadana, ha sido en el fondo, el motivo de toda discusión para comprender la realización del ser social (Lorenc, 2014) a través de ciertas prácticas, conocimientos y principios de una cultura.

En el escenario de la educación podemos encontrarnos, tal vez como en ningún otro caso, con un campo teórico caracterizado por la relativización de sus saberes. Algunos de estos saberes y muchos de presupuestos se encuentran en permanente diálogo y tensión para concebir una idea de ciudadanía como *telos* de la educación. Esto se constituye en un interés alentador para ver cómo se justifica la formación de la ciudadanía ante la variedad de razones que intentan explicar en qué consiste dicha formación (Marí, Moreno & Hipólito, 2016) en los acontecimientos educativos. Por ello, antes de indagar una educación para la ciudadanía en el escenario escolar como género formativo, es oportuno abordar una episteme ligada a la noción de educación en su complejidad, dada la mixtura de sus elementos, su pluralidad conceptual en el entramado de relaciones, discursos, experiencias, tradiciones o sistemas de valores que permiten dar una significado a los modelos de ciudadanía (Giraldo, 2015), donde el conocimiento acerca de la educación

tiende a interrelacionarse con la enumeración de muchas características que sirven para pensar la formación política sin delimitarla en el universo de lo educativo, con el propósito de incidir en la transformación política del hombre.

Es evidente que una reflexión sobre la transformación política, educativa y cultural de la ciudadanía, interesa a cualquier paradigma o reforma que requiera incorporarla como constructo sobre la calidad de la educación. Sin embargo, la gran paradoja ha sido superar los metarrelatos de la modernidad o las historias imposibles (Pavón, 2010) que pretenden distinguirse en la gestión de la calidad de la educación y en el abordaje de las crisis que padecen los sistemas educativos a partir de las exigencias del proceso de mundialización (Díaz & Inclán, 2001). Esta retórica moderna, ostentó la posibilidad de capturar un ideal transformador que arrastró consigo una especie de conciencia de la satisfacción y bienestar para una sociedad educada (Terrén, 1999). Es decir, una especie de confianza y optimismo donde la preferencia por la organización de la educación, olvidó que el alcance de la escuela como micro-cosmos de la sociedad, es precisamente dimensionar el constructo de cultura cívica a partir de la particularidad de las representaciones sociales y las divergencias de idearios que elaboran los sujetos por la transmisión de sus valores ciudadanos (Mínguez, 2010).

Las implicaciones de esta manera de ver el papel que juegan los valores en la configuración de nociones sobre ciudadanía aluden a cuestiones muy diversas. En primer lugar, vale decir que la capacidad de comprensión de los problemas sociales, se constituye en el argumento que permite entender la educación como una esfera de valores con un significado histórico, donde todas las acciones y esfuerzos depende sensiblemente de una naturaleza tendiente a descubrir la capacidad de realización y de elección de la condición ciudadana como actividad o forma de vida. En segundo lugar, reconocer la presencia del poder en las relaciones sociales (familiares, laborales, educativas), compromete apreciar el esfuerzo de gestar una cultura política que hace parte de los desafíos de la civilidad, para elaborar un orden de valores que le permita al sujeto justificar la posibilidad de la educación e insertarla como campo de agenciamiento (Martínez & Orozco, 2015) necesario para vivir la democracia, promoverla y profundizar en ella.

Se hace necesario, entonces, abordar lo que socialmente podemos pensar como voluntades de lo realizable ante los déficits de ciudadanía (Moreno, 2003), en el esfuerzo por dar al despliegue de la democracia una perspectiva distinta. La aparición de nuevas coyunturas sociales parece hacer ineludible la multiplicación de más problemas de la educación derivados de la experiencia de vivir y la transformación de la cultura. Estos elementos constituyen buena parte de las exigencias de construir civismo cuando se persigue establecer relaciones de reciprocidad entre la *formación*, el *hacer* y *ejercer* la ciudadanía (Marí, Moreno & Hipólito, 2016) con las influencias del contexto.

## 2. La importancia de la controversia para la educación ciudadana

Partimos del principio antes señalado, el cual establece que ejercer la ciudadanía reclama relaciones de reciprocidad con la influencia del contexto. Para dar una justa inter-

pretación al significado de ciudadanía, es necesario comprender esta correspondencia al considerar el tránsito que va del término a la aprehensión del concepto. El término históricamente existe como expresión de un discurso cultural, de un paradigma político, de una tradición de lo público que expresaba una necesidad de la educación con el significado que conectó los acontecimientos propios de una época. Un claro ejemplo del uso de la terminología, fue la incisiva reflexión sobre el papel que debía cumplir la escuela al interior del proyecto de modernidad (Terrén, 1999) y su responsabilidad pedagógica para la selección de contenidos de enseñanza, para la captación de ideologías y productos de reformas que disputaron el poder de legitimar ciertos saberes en los textos escolares (Sánchez y Bolívar, 2015). Aquí la educación pudo incumplir por omnipotencia, si se presumió que desde ella todo lo humano era perfectible o educable (Follari, 2008) ante la explicación de muchos de los fracasos sociales como un problema humano. La escuela no encarnó el problema existencial de «vivir juntos» o de abrirse paso a la vida, pues sólo se encargó de enseñar que vivir ¡no debería ser así! (Gevaert, 1991), no ser así o no hacer así.

En cuanto a la compresión del concepto de ciudadanía, se observa que a pesar de cierta decadencia en el sistema de valores, éste todavía resiste las indignaciones que confrontan la ciudadanía con la escasa compresión de la civilidad (Cortina, 1998). Precisamente son las precariedades, la búsqueda de la calidad cívica (García del Dujo y Mínguez Vallejos, 2011) y el arte de vivir los que proveen de manera habitual controversias que pueden ser abordadas como un entorno de aprendizaje en el espacio público. El concepto considera el punto de vista de la ciudadanía como opción ética, ligado profundamente a una posibilidad que vincula la realización de lo humano con una esfera de valores que impulsa una predilección por vivir de forma más digna con los demás.

Desde este punto, la apuesta en el ámbito escolar por el aprendizaje de la ciudadanía, la cultura del comportamiento cívico y la formación para la democracia, revela claras contradicciones entre lo que se estudia y lo que se usa en la vida para seguir educándose. La forma como se relativiza la vida de los escolares entre distintos polos sociales y culturales, hace que sus repulsas, indecisiones o inestabilidades se conviertan en un poderoso resorte educativo para comprender en qué sentido hay que trabajar, buscar o salir a aprender sobre los lugares u oportunidades donde se realice la experiencia de ciudadanización (Follari, 2008).

Partiendo de esta base discursiva, es preciso subrayar que la educación es el campo de conocimiento que recobra la confianza en el hombre y su aspiración al ejercicio ciudadano como oportunidad de humanización. Este campo de agenciamiento tendría como propósito reconstituir la ética a partir de los desplazamientos, las tensiones y las crisis que interrogan el nivel de renovación de una sociedad en las potencialidades de lo realizable, en el desenvolvimiento de la cultura para la configuración de la ciudadanía como un proyecto emancipador y de construcción de subjetividades políticas.

Abordar nuevas epistemes que puedan movilizar la acción educativa por la búsqueda de la democracia, la participación, la urbanidad, el civismo y el comportamiento ético, consistirá principalmente en plantear un diálogo de saberes, más que de conocimientos.

Los problemas ligados al corte epistemológico para explicar por ejemplo la educación en valores en la cultura escolar, encontrarán siempre oposición, "rebelión, fatalismo o fuga" (Gevaert, 1991, p. 269). Este es un asunto directamente asociado con la naturaleza dualista de realización de la existencia, por esa eterna batalla de argumentarla desde las estructuras y dominios curriculares, en esa afanosa búsqueda de dar paso a la continuidad epistemológica (reductible) y resistir la reflexión de la propia condición de humanidad (irreductible) como recurso "pedagógico y educativo que se da mucho antes de entrar a la escuela" (Espinosa, 2016, p. 56). Si bien, esa lucha por armonizar los lenguajes en las fronteras de los métodos, las didácticas o las enseñanzas, posibilitan instituir una educación de la voluntad como horizonte de indagación ciudadana, también necesario, para considerar como la realidad democrática se despliega en otro orden de mediaciones y dialécticas que apelan a otro entendimiento de los signos sociales, donde la vida se intenta interpretar a sí misma como realidad humana. De la misma forma, las crisis sociales ofrecen una oportunidad de percibir los movimientos reales de los discursos y prácticas de la democracia. Optar por nuevas posibilidades de movilización de la educación en un plano de inmanencia crítico, ofrece pliegues y despliegues del conocimiento de la educación (hacer – pensar), para responder a la transformación de aspectos discontinuos de lo escolar, en función de volver a las epistemes construida por el sujeto y la forma cómo comprende su participación democrática en la realidad histórico social (Zemelman, 2002).

Así, pues, develar la figura de la episteme en el campo de la educación, entre su explicación como objeto y su comprensión como expresión ontológica, es descubrir una teleología de la relación educativa, por tratarse de una figura de la subjetividad que se abre horizonte de mundo, de complementariedad con los otros; aún en las distancias y fracasos que pueden obturar el sentido recíproco de pensar la explicación del hecho educativo o conceder valor a la incertidumbre de las capacidades para educar, ya sea por la elección de los valores sociales que estimulan la naturaleza educanda de los sujetos. Por consiguiente, la praxis de la democracia como una razón de los seres de lenguaje, promueve el cultivo de la intelección, la voluntad y la afectividad, ya que participamos en términos de acción, pues, todo nuestro ser se orienta en razón de proyectos, motivos, razones para actuar en el centro mismo de la imaginación, la sensación, la memoria o el entendimiento que articula las intenciones y las acciones más allá de una simple relación de causalidad (enseñanza – aprendizaje).

## 3. Conclusiones

La realidad aquí expuesta en el asunto de la formación democrática, no es un asunto de prescripción de leyes, ni tampoco es un recurso predictible como objeto de la pedagogía del consenso absoluto. En pocas palabras, la realidad se presenta como opción de construcción de la ciudadanía, la cual se configura en la acción con los demás; siendo la educación una consecuencia de la interacción cultural, quien cimenta la emancipación conjunta y potenciación de los mismos sujetos. Sin embargo, cabe aquí anticipar, que aún falta por comprender la potenciación e injerencia del sujeto en la realidad que construye. Es decir, en su historia como espacio de intervención, como construcción del presente

en el entendimiento de la cultura que se necesita pensar como espacio de constitución y saber de lo público. Todavía es evidente que organicemos en la conciencia del momento, nuestra relación cognitiva con la dinámica histórica sujeta al cumplimiento de funciones legitimadas por la imposición de roles de institucionalidad, extendidas en el abanico de las exigencias que sectores muy diversos solicitan que la educación posicione y controle. En todo caso, aquí no tratamos sobre esto, sino de cómo pensamos la voluntad de conocer cultural en el contexto de la formación ciudadana, al pensar quiénes somos como ciudadanos, cómo usamos el conocimiento, qué necesidad tenemos de los valores y cómo pasamos de ser portadores a ser productores de saber cívico por la cultura itinerante que expone problemas concretos de la búsqueda de la civilidad en contextos cambiantes.

Si bien, antes de cuestionarnos que tanto conocemos de nuestra democracia como saber cultural, es importante empeñarnos en observar cómo revisar y penetrar la lógica de nuestra racionalidad lingüística, como lógica de argumentación del pensamiento cívico en nuestras experiencias cotidianas. Precisamente, son las praxis formativas como experiencias itinerantes de la ciudadanía, las que en su misma naturaleza discursiva, dialogante, de relatos que van y vienen entre acciones y lenguajes, entre discursos y pláticas, llevan consigo migraciones conceptuales de experiencias que encarnan problemas, las alegrías, las historias y los acontecimientos de la vida escolar; es decir, indudablemente "la formación narrativa de la identidad hace posible que el ser humano descubra aquello que él es y consiga tramar más o menos coherentemente el relato de su existencia" (Arendt, citada por Bárcena y Mèlich, 2000, p. 78).

En este sentido, esto es lo que se devela en el fondo la itinerancia cultural de los movimientos democráticos, el papel de una pedagogía que se despliega, en tanto, paisajes que recrean nuestros sentidos para generar capacidad de comprensión, habitando y narrando la realidad de derecho de los sujetos que aprenden de su autopotenciación, movilizándose por lógicas fronterizas, difusas y borrosas en la educación y sus paradigmas del orden. La itinerancia es la práctica política que sugiere decir formación como necesidad de conciencia histórica (Zemelman, 2002), al querer significar como atributo de la cultura política, la convivencia ciudadana y la sostenibilidad de la vida urbana como un problema complejo de la educación. "De hecho, nuestra única posibilidad de vivir el mundo que queremos vivir es sumergirnos en las conversaciones que lo constituyen como una práctica social cotidiana en una continua *conspiración ontológica que lo trae al presente*" (Maturana, 1990, p.106). De esta manera lo democrático y lo político, pueden ser experiencias que se vivan en el espacio público, son modos de pensamiento crítico, razones existenciales en la complejidad de la formación humana, como condiciones de posibilidad que apuestan por el desarrollo humano. Esto significa volver sobre la condición humana de la política, al lugar del *demos*, a la sensibilización con la promesa, con los valores supremos, la libertad, la igualdad, la fraternidad (antropo - política) y con la experiencia socio – cultural de la convivencia etho – política, la del sujeto político con el mundo (antropo – cosmo – política).

Así, pues, observar cómo se han estrechado en tiempos presentes las conexiones existentes entre el lenguaje de las exuberancias epistemológicas de la enseñanza de la democracia, con el conocimiento itinerante que se abre paso a través de las acciones de la vida cotidiana, es cuestionar entonces, otras condiciones que subyacen a la visión

común de los currículos y a sus lecturas simplificadoras para esta razón de la formación. Por esta razón, se da apertura a la autocrítica como posibilidad que tenemos para reconocer que cuestionar, indagar y resignificar en la formación como innovación, lenguaje e historia presente, que ha sido capaz de cuestionar la entidad pedagógica clásica a partir de reconocer en la cultura las problematizaciones, qué es lo que viaja en el territorio de los símbolos educativos, los significados, en esos trayectos pedagógicos pensables desde los lugares y memorias no practicados, las historias de vida, lo público, lo popular, la democracia que permiten pensar la formación como asunto político en el escenario de decisión y disputa por el significado de su legitimidad histórica y/o la significación de la emergencias que se procuran preguntar por la formación de lo humano en la educación. Los intereses epistémicos de los estudios de la formación en el campo de la diversidad cultural, han de señalar planos de comprensión itinerantes que faciliten visibilizar hacia dónde van y para qué se orientan las nuevas lecturas de civilidad.

## 4. Referencias

Bárcena, F y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético.* Barcelona: Paidós.

Cortina, A. (1998). Ciudadanos de mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial.

Díaz, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 25, 17–41.

Espinosa Zárate, Z. (2016). La educación moral en contextos informales. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 28*(2), 53-73. doi:10.14201/teoredu825373

Follari, R. (2008). *La educación en la encrucijada. Valores, espacio público y currículo en debate.* Rosario: Homo sapiens.

García del Dujo, A. & Mínguez Vallejos, R. (2011). Los límites de los valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. Educación XX1, 14(2). doi:http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.14.2.254

Gevaert, J. (1991). *El problema del hombre. Introducción a la Antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Giraldo-Zuluaga, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. Educación y Educadores, 18(1), 76-92. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3956

Hernández Beltrán, J. (2012). A vueltas con Educación para la ciudadanía. Política y pedagogía. Aula, 15, 175-200. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8949

López Quintás, A. (2008). El conocimiento de los valores. Anales Del Seminario De Historia de la Filosofía, 25, 487-503. doi:10.5209/ASHF.5504

Lorenc Valcarce, Federico (2014). Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. *Andamios*, *11* (26), 299-322. Recuperado en 23 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300012&lng=es&tlng=es.

Marí Ytarte, R. M., Moreno, R., & Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005

Martínez, A & Orozco, J. (2015). Educación: un campo de agenciamiento. En Echeverri, J (Ed.), Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (pp. 99 – 119). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje*. Santiago: J. C. Sáez.

Mínguez Vallejos, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 22(2), 43-61. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8294

Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas,* N°8, 69-88

Pavón, A. (2010). *La supervisión educativa para la sociedad del conocimiento.* Madrid: La Muralla.

Sánchez Vásquez, N., & Bolívar Osorio, R. (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. Pedagogía y Saberes, 0(42), 61-70. doi:http://dx.doi.org/10.17227/01212494.42pys61.70

Touriñán López, J. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 25(1), 25-46. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11148

Zemelman, H. (2002). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. Barcelona: Anthropos.

# Los límites de la formación de ciudadanía en una institución hecha para otro tiempo

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon[1]
*Callejon Tecuantitla 7, Col. Fuentes de Tepepan, Del. Tlalpan, México, DF, código postal 14648, México*

**Resumen**

Se presentan resultados de investigación relacionados con la configuración de la formación de ciudadanía en la escuela secundaria en México. Analizamos los significados que articulan a dichas prácticas, tomando como base los principios de regulación de la diferencia que las sostienen, con el aporte de Basil Bernstein. En la reconstrucción del orden discursivo que sostiene a dicha práctica, identificamos el mecanismo legitimador de la desigualdad que sostiene la formación de ciudadanía en la escuela al promover una inclusión homogeneizante: la formación de ciudadanía favorece la capacidad de participar en el mejoramiento de la sociedad, siempre y cuando los alumnos y alumnas logren "ser alguien en la vida" convirtiéndose en personas de bien que "*respetan a la patria, a nuestras instituciones y sus leyes*", condiciones éstas que les permitirán integrarse socialmente. Esta ideología aspiracional y meritocrática "naturaliza lo arbitrario", haciendo que las relaciones de poder implicadas en dicha definición desaparezcan, justificando la reproducción de una sociedad jerarquizada que cierra la configuración de otras identidades ciudadanas capaces de hacer la crítica al orden vigente e influir en la transformación de las relaciones injustas prevalecientes en la distribución de los bienes económicos y culturales de la sociedad concreta en la que viven.

*Palabras clave:* Formación de ciudadanía; Escuela secundaria; modos de inclusión; alumnos.

**Abstract**

We present research results related to the configuration of citizenship formation in high school in Mexico. We analyze the meanings that articulate these practices, based on the principles of regulation of difference that support them, with the contribution of Basil Bernstein. In the reconstruction of the discursive order that supports this practice, we identify the legitimizing mechanism of inequality that sustains the formation of citizenship in the school by promoting a homogenizing inclusion: the formation of citizenship favors the ability to participate in the improvement of society, as long as the students achieve "being someone in life" becoming good people who "respect the country, our institutions and their laws," conditions that will allow them to integrate

1 luciamckeon@gmail.com

socially. This aspirational and meritocratic ideology "naturalizes the arbitrary", making the relations of power implied in that definition disappear, justifying the reproduction of a hierarchical society that closes the configuration of other citizen identities capable of criticizing the current order and influencing the transformation of the unjust relations prevailing in the distribution of the economic and cultural goods of the concrete society in which they live.

*Keywords*: Citizen formation; High school; modes of inclusion; students.

# 1. Introducción

La formación cívica y ética que se ofrece en la escuela, pasa hoy día por un momento crítico, debido a su dificultad para sintonizarse con las demandas de una sociedad que, en su proceso de cambio, muestra algunos signos alentadores de mayor apertura democrática. Cada vez más exigida, se le pide a la institución escolar -nada más y nada menos- que asuma con prontitud un papel protagónico en la formación de las cualidades que modelarán al nuevo ciudadano de hoy: un sujeto tolerante y abierto a las diferencias, con capacidad de diálogo y para disentir del otro de modo civilizado; que se reconoce a sí mismo como sujeto de derecho y exige como tal su reconocimiento, apegado a la legalidad en su comportamiento cotidiano y con sentido de justicia; preocupado por los problemas que aquejan al espacio público y dispuesto a participar en su resolución, colaborativo en la puesta en marcha de proyectos comunes aunque con iniciativa y responsabilidad personal: un sujeto que puede elaborar internamente sus demandas y sabe tomar decisiones previendo las consecuencias de sus acciones y que además puede intervenir para resolver los conflictos que entraña la convivencia sin violencia.

Si bien resulta difícil rebatir la intención de formar en las virtudes contenidas en ese modelo ideal de ciudadanía, la naturaleza del desafío se aclara cuando nos damos cuenta que dichas cualidades se contraponen con la imagen que nos arrojan las diversas encuestas sobre cultura política que nos hablan del diagnóstico de una ciudadanía bastante deficitaria con respecto a los ideales democráticos que habría que alcanzar, por lo que mucho tendremos que cambiar en una institución hecha para otro tiempo, a fin de hacer realidad dichas aspiraciones a través de la escuela.

# 2. La ciudadanía regresa a la escuela: las características del nuevo enfoque de formación cívica y ética en la escuela en México

Como efecto de dicha preocupación, el tema de la formación de ciudadanía ha adquirido una gran relevancia en los últimos años dentro de nuestro país, tanto en el ámbito de la investigación como en la intervención educativa misma. Así, en los últimos años hemos presenciado el diseño y puesta en práctica de propuestas de renovación curricular por demás novedosas que se han planteado la modificación de los contenidos y enfoques que hasta ahora habían orientado las prácticas en el nivel de educación básica, de lo que

se ha dado en llamar históricamente la educación cívica en la escuela. En el caso de la secundaria, dicho movimiento de reforma inició en el año de 1999 cuando se introdujeron los programas de "Educación cívica y ética" que sustituyeron a los de "Civismo I y II" y "Orientación". Dichos programas estuvieron vigentes en la secundaria hasta el 2007, año en el que se introdujo el nuevo plan de estudios para la materia basado en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) en el marco del proceso de Reforma a la Educación Secundaria (RES), mientras que en la educación primaria, los materiales basados en los nuevos programas sustentados también en el PIFCYE han sido piloteados en el ciclo escolar 2007-2008 y se espera su generalización en el ciclo escolar que está por iniciar.

Amén de las diferencias existentes entre los diversos programas diseñados en este último tiempo, ellos comparten algunos rasgos distintivos que constituyen un "parte aguas" dentro del campo de la formación cívica y ética en la escuela. Por un lado, resulta destacable el cambio de perspectiva con respecto al enfoque que había sido dominante dentro del campo de la formación cívica relacionado con el objetivo de conformar una ciudadanía nacional a través de un enfoque de tipo constitucionalista, al modificar el objeto de la formación hacia la construcción de ciertos valores democráticos, delimitando el objeto de la formación a la construcción de ciudadanía desde una posición de sujeto, lo que significó una ruptura con la tradición doctrinaria del nacionalismo cultural de la Revolución Mexicana, tal como plantea Guevara (2006). Por el otro, se logró la introducción de cambios relevantes en la sugerencia de un tipo de estrategias didácticas que se distinguen fuertemente de las que hasta ese momento habían predominado para su enseñanza.

Al respecto del último punto, Yurén (2007, p. 44) destaca algunos de los aportes más significativos del programa de 1999 en secundaria y sus implicaciones pedagógicas:

> Por una parte, se introdujo el término "formación" que da la idea de que no se trata de un contenido por estudiar, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir. Por otra parte, se incorpora el término "ética", lo cual hace suponer que se pretende formar un ciudadano moral […]. La idea eje que orientó esos programas era la del ciudadano activo con autoestima y competencias comunicativas, capaz de analizar, criticar y elaborar su escala personal de valores, así como sus principios morales, ejerciendo el juicio ético.

Se podría decir que mientras las propuestas anteriores se reducían a ser un dispositivo de enseñanza centrado en la adquisición de conocimientos de tipo doctrinario, los nuevos programas de cívica y ética se plantean como dispositivo de formación en el sentido planteado por Bernard (2006), que, a través de múltiples recursos y planos, buscan influir de manera intencional en el ámbito práctico moral, otorgando especial importancia al clima de relaciones que se construyen en el aula y la escuela, en el entendido de que el ambiente de trabajo es un espacio fundamental en la formación cívica y ética pues en él se viven y aprenden formas específicas de vincularse cívicamente, de enfrentar las tareas, de asumir la autoridad y de dirimir los conflictos, entre otras disposiciones fundamentales para la actuación ciudadana democrática, por lo que interesa que estas

se rijan en un marco en el que todos y cada uno de los actores que intervienen en la relación educativa se reconozcan en sus derechos y obligaciones y que la vida escolar se vea sometida a la existencia de reglas justas para normar la convivencia.

## 3. Del ideal a la realidad: las dificultades de apropiación de los nuevos referentes de la formación de ciudadanía en la escuela

Más de una década ha pasado desde que dio inicio esta aventura y aunque los tiempos del cambio educativo como fenómeno cultural en general son largos y pausados, contamos con algunas imágenes que nos ilustran acerca de la complejidad de modificar las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela que resulta fundamental traer a colación, a fin de comprender con mayor profundidad la naturaleza de la crisis por la que hoy día atraviesa dentro de las instituciones educativas.

En este contexto merece atención especial el estudio elaborado por Yurén y otros en torno al sentido y alcances de desarrollo de la asignatura "Formación cívica y ética" en las secundarias en el Estado de Morelos (Yurén y otros, 2003, p. 631) en donde se reporta que los resultados obtenidos se alejan de los originalmente previstos. Dicho estudio se llevó a cabo luego del egreso de la primera generación de alumnos que la cursaron durante tres años y se propuso identificar los significados y sentidos que profesores y estudiantes habían conferido a la nueva asignatura impulsada desde 1999. Amén de que las conclusiones que derivaron de esa investigación contienen múltiples aristas, nos parece significativo citar uno de los hallazgos significativos encontrados por las autoras, en relación con algunas de las dificultades detectadas en la apropiación de esos nuevos programas de estudio:

> Se observa que la formación del estudiante [en la asignatura Formación cívica y ética] se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción y el adoctrinamiento que domina la cultura escolar y que algunos estilos de enseñanza tienen efectos contrarios a los objetivos que se propuso la reforma curricular efectuada.

Esa cultura de la instrucción y del adoctrinamiento hace que los procesos formativos se reduzcan a la inculcación de hábitos y valores que como contenidos declarativos deben internalizarse por socialización. En este sentido, los aportes de dicha investigación son sumamente valiosos pues iluminan una dimensión que requiere ser profundizada, relacionada con la complejidad que suponen los procesos de cambio educativo, sobre todo cuando se reconoce la existencia de un tipo de racionalidad pedagógica orientada hacia otros fines, que parecieran oponerse a los dictados planteados de manera prescrita en los propios programas de estudio.

Las conclusiones obtenidas en torno a la dinámica que cobra la apropiación de los programas de este tipo en su puesta en práctica en las escuelas, encuentra su correlato en los hallazgos encontrados por García y Vanella (1992, p. 20) en una investigación realizada hace ya más de una década. Ellas llevaron a cabo un estudio en torno al aprendizaje de

las normas y valores en el salón de clases, arribando a la conclusión de que no existe una acción pedagógica explícita e intencional de formación, transmisión, inculcación o adoctrinamiento que retome los valores propuestos en la legislación y la política educativa ni de los programas vigentes al momento de realizar su investigación, por lo que los valores que contiene explícitamente el discurso educativo del Estado no se promueven efectivamente en el quehacer cotidiano de la escuela. Por el contrario y a diferencia de las orientaciones de tipo constructivista que ya en ese momento sustentaban a los modelos de intervención pedagógica, predomina un sistema de enseñanza en el que las relaciones escolares son de carácter vertical y autoritario, en las que se da preferencia a la forma, la ceremonia y el orden, y en donde la responsabilidad se promueve a través del temor a las consecuencias y la subordinación y reverencia a órdenes a reglas de cortesía estrictamente formales. A partir de lo anterior, es que las autoras arriban a una serie de conclusiones por demás sugerentes que consideramos vigentes para pensar la problemática actual de la formación de ciudadanía en la escuela:

> En la práctica escolar prevalece la orientación axiológica de la escuela tradicional que continua vigente en el ejercicio cotidiano, aunque haya sido criticada y desechada en las formulaciones pedagógicas oficiales sustentadas básicamente en el modelo de la escuela activa. [...] la dinámica escolar reproduce lo que la escuela tiene adherido de la cultura, ya que el contenido de significación concreto de la "cultura escolar" tradicional (autoritarismo y formalidad) es otorgado por significados básicos de la cultura nacional y más particularmente, de la cultura política mexicana, entendida ésta no como la "cultura" de un partido sino como el código y los rituales que significan el campo de interacciones que articulan la estructura de poder en México y que signan también otras esferas de interacción (laborales, personales y sociales).

De tal forma en la dinámica en torno a la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela, pareciera pervivir el civismo tradicional en vez de una formación de corte práctico-moral basada en la prevalencia de vínculos cívicos al interior de la relación educativa.

## 4. La diferencia: el gran anatema dentro del discurso de la formación de ciudadanía en la escuela

A partir de los resultados que nos brindan diversas investigaciones, algunas de ellas enunciadas anteriormente, es posible señalar que las prácticas de la formación de ciudadanía realmente existentes en el ámbito escolar se articulan dentro de una lógica autoritaria que como tal excluye la posibilidad de valorar y aceptar la diferencia en toda su riqueza, negando con ello toda aspiración de construcción democrática, porque ello se contrapone con la "religión cívica" que se busca transmitir a través del adoctrinamiento como método de formación.

Abonando argumentaciones al respecto, es necesario no perder de vista que la formación de ciudadanía ofertada hasta ahora por la escuela pública mexicana se ha articulado históricamente hacia la conformación del Estado-Nación y no a la democracia propiamente

dicha. Cabe mencionar que en nuestro país dicho fenómeno se afianzó durante el siglo XIX y XX a través de la educación, instaurando lo que Bolívar (2004) refiere como "*la lógica cívica de la formación de ciudadanía*".

De dicho mecanismo se derivan ciertos principios de regulación de la diferencia, que construidos a partir de las oposiciones entre estado salvaje-civilizado, ignorancia-conocimiento, atraso-progreso, se plantean la redención de los individuos a partir de la instauración por parte del Estado del derecho ciudadano a través de la educación. La misión de formación de ciudadanía que se desprende desde esta lógica ha llevado a privilegiar los procesos de homogeneización democrática eludiendo el conflicto que supondría el reconocimiento de la pluralidad de perspectivas existentes en nuestra sociedad. El "nosotros" que se construye al interior de esa "república escolar" se articula a modos de pertenencia identificante donde el "yo" se vuelve un elemento ausente en la tarea de imaginar la intervención en la cosa pública y de pensar los procesos de relación e interlocución política. Como institución creada en y para otro tiempo, la escuela es incapaz de asumir la elaboración colectiva del orden político y, por lo tanto, de reconocer la existencia de procesos de identificación diversos y cambiantes dentro de la sociedad.

Vistas así las cosas, entendemos que la problemática de la formación de ciudadanía en la escuela no solo se reduce a un asunto de orden didáctico, técnico-pedagógico o de gestión, sino que involucra una dimensión ético-política imposible de eludir cuando ésta se analiza desde el paradigma de la democracia. A esas conclusiones arribamos cuando en una investigación sobre los procesos de configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela, analizamos la constelación de significados que dan sentido a dichas prácticas (Rodríguez Mc Keon, 2010).

A partir del análisis realizado fue posible identificar que el criterio de "ser alguien en la vida a fin de ocupar un lugar", articulado al de la asepsia de lo "absolutamente escolar" y de "la jerarquía de edad" organizan la experiencia de la formación de ciudadanía al interior del discurso pedagógico local, de tal manera que la diferencia no tiene lugar.

La idea de "ser alguien" es el eje rector que da sentido a las acciones de formación de ciudadanía a partir de un tipo de ideología aspiracional y meritocrática, que como eco de un código de colección nos muestra las huellas de un discurso construido históricamente, pero que se reproduce en la escuela estudiada, mostrando su fuerza para ordenar la experiencia de la formación de ciudadanía legítima e impidiendo la legitimación de otros significados relacionados con la noción de sujeto de derecho, tal como se puede mostrar a partir en el siguiente fragmento:

> Formar a los jóvenes como ciudadanos es que aprendan a respetar a la patria, nuestras instituciones y sus leyes, pero también que participen en el mejoramiento de nuestra sociedad con su trabajo productivo, con su esfuerzo, que puedan integrarse y ser personas de bien, en pocas palabras es ayudarlos a que logren ser alguien en la vida (Directora de plantel).

En este modo de definir las intencionalidades de la formación de ciudadanía encontramos los trazos que delinean el tipo de ciudadanía deseable y los modos de inclusión que ellos

propician al interior del espacio localizado de la escuela y que reproducen aquellos legitimados en la sociedad toda. Estos se definen a partir de la disociación entre ser alguien y ser nadie. En dicha polaridad no se admiten medias tintas y mucho menos existe espacio para la configuración de otro tipo de procesos de identificación ciudadana, remarcando, por el contrario, la existencia de un sólo camino que como tal obtura la posibilidad de construcción de cualquier otro posible. En términos políticos, el proceso de adquisición de esta identidad fundamental como síntesis del mito educacional, se sostiene en un mecanismo que asegura un horizonte de igualdad formal entre todos aquellos que han logrado "ser alguien en la vida", pero que excluye a los otros, a todos aquellos que al fracasar en su intento de lograr dicha aspiración, simplemente son nadie y por lo tanto no tienen derecho a considerarse ciudadanos y mucho menos a exigir su derecho a ser reconocidos como tales.

Por otra parte, el criterio de "lo absolutamente escolar" se establece como el margen para regular lo permitido de lo no permitido en torno a determinados comportamientos de los alumnos, despojando a los estudiantes de cualquier seña de identidad que denote su diferencia. La importancia de dicho criterio al interior del entramado del discurso pedagógico local radica en que sirve de principio ordenador de la experiencia de la formación de ciudadanía, a fin de sostener el espacio escolar inmaculado permitiendo el logro de los propósitos formativos.

La relevancia de dicho criterio como principio regulador de los procesos de formación ciudadana se deriva de que actúa despojando a los alumnos de cualquier seña de identidad como condición para desplegar el proceso formativo, abstrayendo las diferencias a fin de convertir a los alumnos en entes iguales, en una especie de "cascarón vacío", susceptible de ser modelado a través de la producción en serie que finalizará con un producto estándar a partir de una ideología que promueve la idealidad de la igualdad.

Por último, la jerarquía de edad se ampara en un complejo argumento relacionado con la diferencia generacional que expresa un modo de razonamiento profundamente invisibilizado que justifica la acción externa sobre el otro, a fin de modelar la subjetividad de los alumnos debido a que estos últimos "no saben lo que quieren". Este criterio se fundamenta en la percepción de vulnerabilidad del otro, situación que implica una forma de tratamiento de la diferencia como alteridad confiscada. Ahí: "El otro es un sujeto disminuido (menor de edad) frente a un sujeto maduro. Éste ejerce la hegemonía sobre la base de la vulnerabilidad del otro, de su inmadurez", como señala Saenger (2005, p. 183).

Estos criterios circulan y se reproducen en general de manera subterránea, tácita e imperceptible aunque no sin intencionalidad política al interior del dispositivo escolar, condicionando de manera relevante el comportamiento de los individuos, al normar las formas de comunicación legítima entre maestros y alumnos, a partir de los cuales se delimitan los márgenes existentes para la negociación de perspectivas, imprimiendo un sentido específico a los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos "deben" establecer consigo mismos, con los otros y con el mundo. En este sentido, dichos criterios actúan como principios de regulación política y cultural de la diferencia dando lugar a la configuración de un determinado modo de ser ciudadano en donde no hay cabida para la diferencia.

Es así que uno de los grandes retos de la formación de ciudadanía de hoy día se relaciona con la necesidad de influir en la modificación de los organizadores institucionales que de manera tácita pero estratégica, hacen que las condiciones de enunciación del discurso pedagógico se contrapongan con las demandas de una sociedad cada vez más plural, referidas a la construcción de un "nosotros" en donde la diversidad de perspectivas puedan ser valoradas y aceptadas aunque no se compartan, en el reconocimiento de todos en nuestra condición como sujetos de derecho.

Es por lo anterior que consideramos que la posibilidad de inaugurar nuevas prácticas en la formación de ciudadanía además de contemplar el diseño curricular de propuestas innovadoras en el campo, ha de acompañarse de estrategias decididas que contribuyan al desarme cognitivo y valoral de aquellas creencias estructurantes de un tipo de formación de ciudadanía que favorecen procesos de homologación ciudadana en donde el conflicto inherente a la diferencia se vuelve el gran anatema que habrá de ser combatido. Ello implica poner en el centro el reconocimiento y la problematización de los principios que rigen a la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela como punto de partida para la construcción de nuevas realidades posibles. Ese es el reto y a la vez la dificultad que habremos de vencer, a fin de ir más allá de la idealidad curricular en nuestro campo.

## 5. Referencias

Bernard, M. (2006). *Formación, distancias y tecnología*. Barcelona: Editorial Pomares.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bolívar, A. (2004). La ciudadanía y la escuela pública en el contexto de la diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Número 20, enero-marzo 2004, México, pp.15-38.

García Susana y Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: UNAM-Siglo XXI.

Gómez, P. (1998). *Estudio para el Diseño de la Estrategia de un programa de Educación Cívica del instituto Federal Electoral*. México: CEE-IFE.

Guevara, G. (2006). Democracia y Educación. Dos notas críticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol. 11, núm. 29, pp. 639-653.

Rodríguez Mc Keon, L. (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Saenger C. (2005). Identidad y alteridad en la formación de docentes de lenguas extranjeras, en T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coord.) *Ethos y autoformación del docente*. Barcelona: Pomares.

Yurén, T., Araujo, S. & otros. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, Vol. 8, núm. 19.

Yurén, T. (2007). Eticidad y contingencia en la formación ciudadana. *Metapolítica,* mayo-junio, Núm. 53, México.

# Entre aspiraciones y realidades. Tensiones del cambio curricular en la formación cívica y ética en México

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon[1]
*Callejon Tecuantitla 7, Col. Fuentes de Tepepan, Del. Tlalpan, México, DF, código postal 14648, México*

**Resumen**

Partiendo de la consideración de que las reformas educativas en general traen aparejado un complejo proceso de apropiación social inscrito en mecanismos de regulación social en los que se encuentran presentes las relaciones entre el saber y el poder; en esta comunicación se comparten los hallazgos encontrados en una investigación de tipo cualitativo realizada con el objetivo de comprender los procesos de significación del programa integral de formación cívica y ética en la educación primaria impulsado en México y sus repercusiones en la modificación de las prácticas de formación de ciudadanía, haciendo énfasis en la identificación del sentido de apropiación del programa dentro del trabajo cotidiano de los maestros y específicamente en términos didácticos, contribuyendo a la identificación de los caminos que abre en la reconfiguración del modo de entender la formación cívica y ética que se desarrolla en el espacio localizado de la institución escolar.

*Palabras clave:* Formación cívica y ética; Ciudadanía; Escuela primaria; Procesos de cambio educativo.

**Abstract**

Starting from the consideration that educational reforms in general bring with them a complex process of social appropriation inscribed in mechanisms of social regulation in which the relations between knowledge and power are present; this communication shares the findings found in a qualitative research carried out with the objective of understanding the significance processes of the integral program of civic and ethical training in primary education promoted in Mexico and its repercussions on the modification of training practices of citizenship, emphasizing the identification of the sense of appropriation of the program within the daily work of the teachers and specifically in didactic terms, contributing to the identification of the roads that opens in the reconfiguration of the way of understanding the civic and ethical formation that is develops in the located space of the school institution.

*Keywords:* Civic and ethical formation; Citizenship; Primary school; Processes of educational change.

1 luciamckeon@gmail.com

# 1. Introducción

Los resultados de investigación que se comparten en esta ponencia, se refieren al análisis de los procesos de significación que realizan los docentes de educación primaria con respecto a la apropiación del nuevo Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) dentro del ámbito de su práctica. El enfoque propuesto en dicho programa instrumentado de manera generalizada en la educación primaria a partir del ciclo escolar 2008-2009, se centra en el desarrollo de competencias cívicas plantea una serie de serie de propuestas sugerentes: parte de la premisa de que los alumnos desarrollen la capacidad de juicio crítico, que movilicen sus conocimientos dentro y fuera de la escuela, que lo aprendido trascienda la dimensión escolar, que repercuta en su actuar en la vida cotidiana, y que sean capaces de resolver los problemas que se les presenten con acierto y responsabilidad. Todo lo anterior supone el desarrollo de una estrategia formativa que supere el paradigma adoctrinador que ha prevalecido en este campo de la formación, lo que presupone cambios en el quehacer docente a fin de promover la experimentación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje centradas en la deliberación y la comprensión crítica como parte de los procedimientos formativos básicos sugeridos.

# 2. El punto de partida: La complejidad de la modificación de las prácticas educativas a partir de las reformas.

Con el apoyo de los resultados que aportan diversas investigaciones que plantean la existencia de una relación compleja entre reforma e innovación; sostenemos que sería ilusorio confiar en que es suficiente reformar los planes y programas de estudio, para que los maestros en automático, cambien sus formas de enseñanza habida cuenta la existencia de resistencias en el magisterio frente al carácter que adquiere la instrumentación de estos procesos. La mayoría de las veces los proyectos de reforma descienden en forma vertical y ese modo de proceder influye en su capacidad para afectar el campo de las prácticas pedagógicas de manera efectiva, por lo que diversos investigadores (Sandoval, 2001, Lugo, 2008) señalan la importancia de tomar en cuenta los contextos específicos y las características particulares de los actores que llevarán a cabo los planteamientos en la práctica a fin de eliminar el carácter fugaz que adquieren muchos de estos proyectos cuando, tal como señala Latapí (2009: 101), los maestros se convierten en testigos mudos de proyectos de reformas que son vistos "como episodios que pasan, mientras ellos permanecen". Por otra parte, dichas resistencias obedecen también a que la apropiación de nuevas prácticas, es un proceso difícil y fragmentado debido a la complejidad de hacer confluir determinados discursos con formas de pensar y actuar arraigados en la práctica educativa, tal como plantea Justa Ezpeleta (2004: 414).

Tomando en cuenta las líneas de investigación esbozadas anteriormente, en este trabajo se comparten algunos de los hallazgos encontrados en una investigación más amplia referidos al examen de algunos de los significados que maestros y maestras construyen en torno a la pertinencia de la deliberación y la comprensión crítica como pilares dentro del nuevo modelo de formación cívica y ética. A partir del estudio en caso se realizó una

indagación intensiva de tipo cualitativo en una escuela primaria ubicada en la zona sur de la ciudad de México y Con el apoyo de la entrevista a profundidad y la observación fue posible acercarnos a los significados que los maestros le otorgan al nuevo programa.

A partir del análisis, identificamos que la apropiación de dichas estrategias se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción (Yurén, 2003) que niega la posibilidad de problematizar la realidad que viven niños y niñas. Al asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un modo acrítico, se promueve la tendencia a la reproducción de la inculcación y el adoctrinamiento como estrategias que limitan la posibilidad de contribuir al desarrollo de herramientas para pensar sobre su realidad y por lo tanto para hacerse cargo de la tarea de transformarla como uno de los propósitos fundamentales del nuevo programa de estudio.

## 3. El objeto de estudio: Hacia una mirada compleja de los procesos de innovación de las prácticas

Partiendo de la idea planteada por Gimeno, S. y Pérez, A. (2000) acerca de que los profesores fungen como mediadores inevitables entre los ideales y las prácticas, entre los proyectos y las realidades, consideramos que los procesos de apropiación de las reformas en el campo de la cívica y ética y su innovación en las prácticas, se encuentran condicionados por la forma como los docentes significan a los nuevos referentes curriculares. Dicho proceso se realiza desde el entramado institucional que combina valores y creencias en torno al sentido del trabajo docente que actúan como mediadores en los procesos de reforma, condicionando sus alcances reales en términos de innovación de las prácticas.

Distinguiéndola de la noción de reforma, la innovación se refiere a aquellos "procesos, conductas, objetos que son nuevos, porque son cualitativamente diferentes de formas existentes." (Restrepo, 1996: 61) Es por ello que en este estudio la innovación es vista ante todo como "alteración", al cuestionar la normalidad de las prácticas que de manera cotidiana y hasta de modo rutinario desarrolla el profesor, irrumpiendo en el modo acostumbrado de resolver alguna situación o de, simplemente, llevar a cabo alguna actividad. En esta perspectiva, el carácter de una innovación no supone la introducción de algo nuevo como tal, sino sobre todo se relaciona con la capacidad de refundar una práctica al rearticularla a partir de diferentes finalidades o a través de nuevas combinaciones y/o formas estratégicas de organización, dando como resultado un efecto distinto en términos formativos.

La génesis de las prácticas innovadoras en el sentido aludido anteriormente implica cambios cualitativos en la práctica profesional que influyen en la configuración de otro modo de ser docente por lo que solo pueden comprenderse como una acción reflexiva decidida por los propios sujetos. Es así que la dinámica de configuración de las innovaciones alude al amplio campo de *mediaciones* que existe entre la formulación de las políticas y su realización en los contextos específicos de cambio. En este campo los actores pueden apoyar, desviar, proponer, neutralizar, o resignificar total o parcialmente las propuestas diseñadas tal como sostiene Martinic en Blanco y Messina, 2000.

# 4. El análisis: La disputa de significados del PIFCYE y la posibilidad de pensar la realidad en la práctica formativa

Múltiples problemas se conjugan frente a la dificultad para diseccionar un supuesto curriculum interconectado cuando ello supone echar atrás años de experiencia con metodologías compartimentadas tal como plantea Sarason (2003). Así lo vimos en el siguiente fragmento en donde un maestro comenta sobre las resistencias de los docentes para comprender de otro modo el saber escolar:

> Para casi todos los maestros nos resulta muy difícil tratar de otra manera los contenidos. Solo nos interesa que memoricen. Nos cuesta mucho trabajo para tratar de que los niños aprendan a comprenderlos y saber cómo rescatar eso que ellos ven, comunican o expresan, cómo rescatarlo en el salón, y decirle bueno a lo mejor es bueno que te lo sepas de memoria, pero lo importante es saber cómo le harías para mandarle una carta a la directora para que se resuelvan los problemas que ustedes identificaron al trabajar el proyecto en el aula (Docente 1).

A partir del fragmento anterior vemos que la racionalidad curricular imperante se apoya en un modo de conceptualizar el saber escolar sumamente rígida que lo separa de los saberes de la vida misma. En esa forma de entender el saber escolar se privilegian formas de organización compartimentadas que dificultan la posibilidad de su articulación a fin de hacer relaciones que permitan comprender mejor la realidad, eludiendo así la posibilidad de transformar al curriculum en una herramienta más flexible a fin de desarrollar aprendizajes más significativos y transferibles. En palabras de Yurén (2003) lo que se manifiesta es la prevalencia de una cultura de la instrucción articulada a un modo de comprender los saberes escolares que impide la introducción de otros modos de entender la formación, articulados a lo que podríamos llamar una cultura de la formación que vaya más allá de la inculcación y el adoctrinamiento como estrategias tradicionales de la enseñanza de lo cívico.

Al continuar en el análisis del discurso de los maestros a fin de profundizar en la identificación de algunos de los factores que explicaban la permanencia de la cultura de la instrucción más allá de la dimensión técnico-didáctica a que se han hecho referencia, llamaron la atención sus comentarios en relación a los alcances del trabajo educativo en relación con el desarrollo de la deliberación y la comprensión crítica, cuando resulta difícil hablar de la realidad para comprenderla.

Los maestros se cuestionan sobre la pertinencia formativa de hablar *de las cosas que quieren saber* los niños, tal como lo manifiesta una docente en el siguiente fragmento:

> Los temas de cívica y ética tratan de cosas de las que los niños quieren saber pues ellos se enteran de muchas cosas que ni siquiera nos imaginamos, se enteran en la Rosa de Guadalupe y ya todos empiezan a comentar las cosas. Realmente ahí yo me he dado cuenta de que ¡no! estos niños requieren otro tipo de ejercicios para que analicen y reflexionen lo que viven, aunque eso, siendo honestos, la verdad no nos gusta porque es

> más trabajo para nosotros porque entonces debes de investigar para saber que decirles. A veces los niños te hacen preguntas que tú dices ¡ay! y ¿cómo le voy a contestar? Por ejemplo, el otro día un niño que me dice: pero es que todos quieren ser presidentes para robarle al país ¿verdad maestra? entonces tú te quedas… Entonces eso es lo que está pasando, chicos reales y hay que darles conocimientos reales. Yo sé que también no te debes de olvidar de lo que ellos sí están viviendo, Pero de todas formas yo me pregunto ¿cuáles deben de ser estos conocimientos?, ¿se trata de llenarlos de los problemas que vivimos o la escuela debe de convencerlos sobre cómo deberían ser las cosas en realidad? (Docente 5)

Aunque se reconoce la importancia de hacer entrar las vivencias de los niños dentro de las aulas, encontramos una resistencia con respecto a dicha posibilidad pues ellos deben "investigar para saber que decirles", lo que prueba su capacidad para conducir y organizar una situación formativa con otras características. Por otra parte, si nos detenemos en el cuestionamiento que expresa la maestra hacia el final del fragmento transcrito: ¿se trata de llenarlos de los problemas que vivimos o la escuela debe de convencerlos sobre cómo deberían ser las cosas en realidad?, es posible observar la presencia de la disyuntiva a la que se enfrentan los maestros cuando se enfrenta la oposición entre el mandato de que la escuela formule un discurso moralizante para hablar acerca de cómo debe ser ese mundo ideal, frente a la exigencia de hablar de las problemáticas de la realidad tal como son. En este horizonte de sentido, la dificultad de hablar de la realidad pareciera expresar la resistencia de parte de algunos maestros para tratar determinados temas que muestran el lado oscuro de nuestra convivencia o que simplemente provoquen controversia dentro de un mundo escolar construido falsamente sobre una creencia de neutralidad valorativa.

Ya sea porque se piensa que lo importante es transmitir el ideal o sea porque resulta impensable introducir los valores controvertidos dentro del ámbito escolar, la reticencia para hablar sobre la realidad desde una perspectiva crítica al deliberar sobre de ella, se convierte en un obstáculo importante para introducir modificaciones en la forma de tratamiento de los contenidos educativos a fin de transitar de una cultura de la instrucción a otra centrada en la formación tal como plantea el PIFCYE.

A través de la comprensión crítica y la deliberación se favorece que los niños y niñas podrán desarrollar el juicio ético como capacidad fundamental para analizar las distintas realidades a fin de tomar una posición frente a ellas; sin embargo, pareciera que para los maestros resulta difícil asumir la deliberación como principio de la intervención educativa en el campo de la cívica y ética pues implica romper con el *hermetismo* –recuperando una categoría etnográfica introducida por un maestro en su discurso- que impide la conexión de lo que se enseña y aprende en la escuela con las problemáticas de la realidad-la vida, tal como se expresa en el siguiente fragmento:

> Tendría que abordarse la parte del alcoholismo, la drogadicción y la violencia intrafamiliar de manera más fuerte porque yo creo que en la escuela nos quedamos cortos y somos muy cerrados y herméticos y no queremos hablar de nada de eso. No puedes prohibir que se hable de todo lo que viven, siempre es mejor reconocer que existe porque lo importante no es taparlo sino ver como lo enfrentamos. No hay que tener miedo,

> no se trata de detener sino de tratar de utilizar algo, sin embargo, la mayoría de los maestros no ven cómo se puede utilizar y buscar un beneficio para nosotros, sino que solo se trata de detener, es como que quieren que la escuela se cierre herméticamente para que no se contamine con nada. (Doc. 7)

Bajo el falso argumento de que basta con que no lo nombre para que no exista, *la estrategia del hermetismo* acalla la realidad y con ello la posibilidad del debate de perspectivas y del desarrollo del juicio crítico. Con ello, la polifonía que produce el ejercicio público de las diversas ideas y puntos de vista sobre las cosas es excluida del ámbito escolar cuando dicha práctica es valorada de manera negativa pues se considera que puede ser nociva para el cumplimiento de los objetivos formativos.

Frente a la necesidad de unir, articular, poner en contacto que nos plantea el nuevo programa, a través del principio del hermetismo se fortalece la fijación de oposiciones dicotómicas haciendo más altos los muros que dividen la frontera entre la escuela y la vida a fin de cumplir sus objetivos formativos y evitar que entren *las cosas malas* para así *poder aprender cosas buenas* tal como nos comentó otra maestra: "*Creo que aquí estamos en un lugar de enseñanza, y si aquí vienes a aprender cosas buenas no traigas cosas malas*" (Docente 3) Es a partir del hermetismo como principio que se organizan las prácticas formativas y se realiza la selección y distribución de los saberes legítimos estableciendo una prohibición tajante para reflexionar sobre aquellos aspectos relacionados con problemáticas significativas en la vida de los alumnos cuando sean controversiales, debido a que tal como planteó otro maestro en la escuela no se está *de acuerdo en hablar de ciertas cosas.* Al ir a contra corriente de los nuevos discursos que enfatizan la necesidad de promover la deliberación a fin de promover la conformación de un sujeto ético autónomo, el principio del hermetismo expulsa el debate de perspectivas **y** con ello la posibilidad de la deliberación en la medida en que lo que interesa es la preservación de un orden de cosas *apegado* a lo existente. Es así que el hermetismo como principio impide la posibilidad de pensar lo impensado en el sentido planteado por Bernstein. (1998).

Dicho principio cconvierte a la escuela en un terreno aparte, ficcional, que enmascara la realidad, que esconde, que oculta, en un lugar donde habita una sola verdad y donde no hay cabida para diversas perspectivas, que defiende su autoridad pedagógica para decidir que sí y que no se puede hablar a su interior asumiéndose como ley que impide la inclusión de cualquier otro discurso alterno, privatizando así un espacio público que por naturaleza habría de dar lugar a la multiplicidad de voces que tiñen de múltiples colores a nuestra sociedad como espacio natural para la conformación de una ciudadanía activa y democrática.

## 5. Conclusiones

A partir de la reconstrucción realizada vemos la cadena de significación que impide que la escuela se convierta en un espacio para pensar la realidad como condición básica para favorecer el desarrollo de la deliberación y la comprensión crítica como ejes axiales de un nuevo tipo de formación cívica y ética. Mientras ello no se convierta en foco de atención,

difícilmente podremos ir más allá del sabido método centrado en el adoctrinamiento y la inculcación a partir del cual más que conformar a un sujeto ciudadano crítico y capaz de intervenir responsablemente en la construcción del orden, reproducirá modelos a través de la obediencia que poco influirán en el desarrollo del sentido de eficacia política tan necesario hoy día para influir en la toma de decisiones sobre el rumbo de nuestro país.

## 6. Referentes bibliográficos

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e identidad.* Madrid: Morata.

Blanco y Messina, (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina.* Colombia, Convenio Andrés Bello.

Latapí Sarre P. y Quintanilla, S. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lugo, E. (2008) *Reformas educativas, su impacto en la innovación curricular y la formación docente.* México: UAEM y ANUIES.

Restrepo, B. (1996). La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación. *Encuentro entre innovadores e investigadores en educación*. Bogotá (Colombia): Convenio Andrés Bello.

Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, enero/abril.

Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa.* Barcelona: Octaedro.

Yurén, T. y otros (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, vol. 8, núm. 19.

# Pedagogia Social y Educación Popular conexiones y dicotomias como estrategias para formación de ciudadanía

Elfa Luz Mejía Mercado[1]
*Abogada, Magister en Derecho, Doctoranda en Ciencias de la Educación Rudecolombia. Docente Universidad de Cartagena Colombia. Grupo de Investigacion Justicia Constitucional y Desarrollo Humano*

**Resumen**

El campo de la educación se ha desarrollado de tal manera que, ante las necesidades de la sociedad actual, se han creado diversas teorías que plantean diferentes metodologías para alcanzar los fines en cuanto a la cultura del individuo en relación con el otro. En este sentido, la educación popular y la pedagogía social nacen en contextos distintos y con finalidades diferentes, lo que hace pensar que no podrían coincidir en elementos teóricos, pero, el presente escrito, busca demostrar que ambas teorías se unen en aras de formar al ciudadano para la vida en sociedad, con valores incluyentes y haciendo uso del dialogo y de la educación para alcanzar tales objetivos.

*Palabras clave:* Formación popular; ciudadanía; cultura ciudadana; estrategia pedagógica; pedagogía social.

**Abstract**

Educacion´s area, has increased in a such way that, due to the actual social needings, including people´s educational background, It´s been created several theories that establish different methods to reach purposes about individual´s culture in relation to others. In that order, Popular education and social pedagogy are born on different contexts and They have different objective, which make us think that those 2 can´t get along well on theoretical elements, therefore, the present writing pretends to show that both of them put together in order to set up citizens for life in society, with inclusive values and using dialogue and education to achieve those goals.

*Keywords:* People´s educational background; citizenship; civic culture; pedagogical strategy; social pedagogy.

1 Email: elfaluzmejia@gmail.com

# 1. Introducción

Las dinámicas sociales y el desarrollo humano han transformado la concepción del ámbito de investigación de las ciencias teórico-educativas, traspasando al estudio del plano formativo del sujeto, centrándose en la construcción de la cultura ciudadana del colectivo, la cual es entendida como el conjunto de aptitudes y actitudes idóneas para que el individuo se relacione con el otro en la sociedad en un contexto de armonía y paz.

Es así como han surgido teorías educativas cuyo objetivo se basa en fortalecer la cultura ciudadana a través de distintos métodos, los cuales desarrollan puntos en común y contradicciones, sin existir la necesidad de exclusión sino más bien una invitación al análisis reflexivo de la diversidad teórica, con el fin de generar espacios de discusión y retroalimentación, que permitan proponer las pautas para alcanzar el fin último de dichas teorías como lo es formación ciudadana.

Dentro de ese contexto, el presente escrito pretende generar espacios constructivos que aborden dos de las teorías más trascendentales en el campo de la educación ciudadana como lo son la pedagogía social y la educación popular, pretendiendo estudiar las coyunturas y dicotomías teóricas que nos permitan concluir una aproximación al objetivo de formar ciudanía a través de la educación.

Por lo anterior, se hace necesario una aproximación al concepto de cultura y formación ciudadana, para posteriormente realizar una revisión conceptual y documental de las teorías mencionadas según las problemáticas advertidas en el estudio de la ciudadanía; seguidamente un análisis comparativo que revele el panorama teórico que permitirá establecer una propuesta educativa para formar ciudadanos capaces de relacionarse con sus semejantes en la sociedad.

# 2. Cultura ciudadana y formación ciudadana

Es imposible sentirse a gusto dentro de una sociedad donde no haya respeto por las normas básicas de convivencia, por esto, dentro de ella, debe existir aspectos claves, practicados por todos, como la cultura ciudadana.

Antanas Mockus describe la cultura ciudadana como el "conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos" (Mockus, 2004) sobre la cual, el autor es un referente por sus acciones y resultados conseguidos en la ciudad de Bogotá, Colombia.

En comparación, García Villegas afirma, en su obra titulada Normas de Papel, que en la "Colombianidad" concurre una falta de compromiso con la ciudad y por eso cada quien hace lo que a bien tiene sin seguir las normas establecidas en el contrato social, a esta falta de compromiso con la ciudad se le llama "La cultura del incumplimiento de reglas". Añade este autor que es en el espacio público donde más se evidencia este patrón comportamental, exponiendo que "las vías públicas son más que la expresión de la manera

de ser de un pueblo (...). Allí no sólo se sale a mostrar lo que cada uno es, sino que se aprende a respetar o a irrespetar a los demás, a proteger o a dañar los bienes públicos". (García, 2009)

Al enfrentar las afirmaciones anteriores se entiende que existe una ausencia de cultura ciudadana, pues al existir incumplidores de reglas, sin compromiso con sus ciudades y con deseos de hacer lo que les plazca se aleja a la sociedad de la sana convivencia ciudadana y del respeto entre unos y otros.

Al problema de la anterior deficiencia se le contrarresta con educación, con formación, tomando a cada individuo para instruirlo en el camino del buen actuar y enseñarlo a ejercer de manera constructiva su ciudadanía. Esta tarea es la que se emprende desde teorías como la educación popular y la pedagogía social, quienes se encargan de estudiar los métodos en que se puede enseñar a ser ciudadano. Por esto, a continuación, se hará una reseña de sus principales contenidos.

## 3. Educación Popular

La Educación Popular es entendida como una metodología que se constituye como estrategia pedagógica que busca despertar en la ciudadanía conciencia crítica para mitigar la injusticia y la desigualdad, articular los procesos políticos y generar transformación cultural, a través de herramientas de aprendizaje no formales que buscan la mayor participación de la población.

Su pionero teórico fue Paulo Freire, quien manifestó su desacuerdo con los programas de educación tradicionales que sólo impartían clases sin producir nuevo conocimiento y pregonaba la igualdad entre estudiantes y docentes y la liberación de los hombres a través de la educación, pues consideraba que los ciudadanos de aquel entonces vivían en estado de alienación y opresión, donde la única forma de libertad era la educación concientizadora que apuntaba a la transformación social. Como modelo pedagógico, la Educación Popular ha sido implementada para generar cambios sociales significativos, como en movimientos asociativos como prácticas políticas y culturales en contra de la dictadura, como las manifestaciones universitarias, según Gabriel Kaplún, lo que permitió dinámicas de inclusión en las elites educativas, incorporándose estudiantes de escasos recursos y grupos de mujeres. Hoy, la Educación Popular para la mayoría de los pedagogos es concebida como el resultado del reconocimiento y garantía de los derechos a la igualdad y a la educación, que posibilitan una verdadera y efectiva inclusión social.

Jiménez (2004) citado por Vélez (2011) destaca que la educación popular representa una acción liberadora y transformadora, orientada a través de bases educativas distintas a los paradigmas clásicos de la educación moderna (alemán, francés, sajón) con orientación a la acción político-pedagógica. Señala Vélez (2011) que de lo anterior se deriva, que a través de la educación popular se provea formación académica, social y política a la población extraescolar.

La Educación Popular reconoce un contexto en el que median los dueños de los medios de producción (opresores) y las minorías (oprimidos), distinguido por una educación que privilegia la superioridad del educador, quién tiene el conocimiento y los saberes que depositará y transmitirá a los educandos, con la finalidad última de controlar en el estudiantado la aceptación y adaptación del mundo sin cuestionar alguna cosa.

Freire (1970) citado por Villalobos (2000) sustenta en la Educación Popular un rechazo contra la educación bancaria tradicional, por lo que propone una educación basada en la alfabetización, buscando la reivindicación del lenguaje y la creatividad como elementos que se encuentran inmersos en la concientización, lo que llevará al educando a la reflexión y la participación critica, utilizando la palabra como un arma de lucha para su liberación como oprimido, la liberación de su opresor y la transformación de las realidades.

La pedagogía del oprimido y la Educación Popular se fusionan en una filosofía educativa que demuestra que los sujetos mediante el acto educativo tienen capacidades y potencialidades que descubren en el aprendizaje dialógico, a través del lenguaje, la autorreflexión, la autoconciencia y la praxis. Este proceso procura lograr la comprensión de un sistema hegemónico que controla las esferas de lo político, lo económico, lo cultural y lo social, con el fin de que los sujetos hagan lecturas críticas de las realidades, lo que se convierte en un proceso de humanización que devela las capacidades de crear mediante la palabra y de construir nuevas perspectivas de sentido como alternativas de concebir la vida, de participación social y de lucha colectiva.

Freire (1975) citado por Villalobos (2000) argumenta que el contexto de opresión del poder político y económico termina influenciando los espacios culturales y sociales de los individuos, situación tal que amerita que sean éstos mismos quienes busquen alternativas para la liberación del sistema opresor; esto se logra a través de la concientización, la cual se reproduce y se adquiere por medio de la educación. En este punto, la concientización tiene dos dimensiones: la concientización como acción cultural, cimentada en la problematización de la cultura, reconociendo que está en constante cambio; y la praxis, entendiendo que la reflexión crítica conlleva a una interrelación con la práctica y/o acción. Lo anterior permitirá con éxito la transformación de las realidades y de los sujetos mismos.

De esta manera, la Educación Popular plantea una educación liberadora, que libera al educando y posteriormente al educador, que promueve la comunicación como una vía efectiva para la compartición y construcción de conocimientos mediante el dialogo. La cultura popular toma relevancia en el análisis para la liberación de los sujetos y la construcción de una verdadera democracia, en la que los sujetos se educan bajo la comprensión de su subjetividad, en cuanto a sus experiencias en lo social, en lo económico y lo cultural para construir formas de pensar, sentir y actuar (Soares 2009, citado por Cardenas y Bernal, 2016)

La Educación Popular se identifica por su carácter de participación social y de dinamicidad, entendiendo que las realidades sociales son cambiantes, por lo que el proceso educativo debe ser una constante reformulación. En éste punto Mata (2011) señala las características de la participación dentro de la educación popular:

> 1) Pensarnos y pensar a los otros desde una ética de la diversidad, el reconocimiento y la solidaridad; 2) combatir los procesos de individualización, así como la fragmentación del conocimiento y de los ámbitos sociales; 3) valorar la incertidumbre y la ambigüedad como ámbitos de posibilidad y de encuentro; 4) introducir la educación mediática como un contenido educativo básico; 5) educar en el conflicto; y 6) educar desde la participación (Cardenas y Bernal, 2016, pág 164)

Lo normalizado en la educación tradicional es lo cuestionable y problematizado en la educación popular, teniendo en cuenta que se habla de un dialogo que posibilite el encuentro de los distintos sujetos (oprimidos y opresores), de la diversidad y del reconocimiento de las diferencias. La educación debe responder a la consolidación de una democracia participativa, en la que se fomente la participación, la concientización y la politización de manera libre, sin adoctrinamientos, permitiendo la pregunta y la duda frente a las demás posturas y las propias (Delval 2012 citado por Cárdenas y Bernal, 2016).

## 4. Pedagogía Social

Dentro de la dimensión social de la educación, la pedagogía social pretende abordar una labor inmarcesible orientada a la educación social de los individuos y grupos, siendo así, se califica como respuesta a problemas histórico-sociales que se dan en las relaciones intersubjetivas y colectivas, atendiendo de manera especial y aplicada a dichos conflictos, concertando saberes científicos de la educación como tal y saberes prácticos inherentes a las aproximaciones sociales. En este orden de ideas, es pertinente apropiarse de la pedagogía social como doctrina de la formación social del individuo, esencialmente reducimos la pedagogía social a la ciencia que enseña a formar parte del tejido social, de la vida en sociedad, de la inclusión y la superación de conflictos. Dentro de las características de la pedagogía social observamos en primer lugar una visión dinámica de la realidad, interpelando problemas de la misma, lo que evidentemente la dota de practicidad; está orientada al cambio y la transformación social, desembocando en conclusiones reflexivas y requiriendo primordialmente la participación activa de los implicados para así crear un conocimiento útil para la sociedad (Pérez Serrano, 2004).

En últimas, la pedagogía social nace con la existencia de un conflicto, el cual, debe causar una desfragmentación del tejido social para que así haya la necesidad de una reconstrucción del mismo; posteriormente se hace un llamado a la intervención de los actores del conflicto y todos aquellos que puedan tener una afectación o interés sobre este, se hace necesaria esta inclusión, para que se edifique una solución que responda a diversas inclinaciones o posturas, donde el único acuerdo es la firme intención de superar el problema; consecuentemente, la participación directa de la sociedad en la pedagogía dibujará un camino relacionado intrínsecamente con el conflicto y sus particularidades, desarrollando así, decisiones que a la luz grupal serán tenidas como verosímiles, que finalmente concluirá en la resolución del conflicto, la producción de conocimiento, la satisfacción de expectativas, la aceptación de la realidad, el perdón y la reinserción. La

pedagogía social no cuenta con una metodología marcada y rígida aplicable a todos los casos, porque, cómo se ha dicho anteriormente, ella debe alcanzar sus fines teniendo en cuenta la singularidad de cada proceso, esto no le resta merito a su aspecto científico, más bien, solidifica el aspecto social y practico enmarcado en esta teoría. El educador en el transcurso de esta transformación deben ser indiscutiblemente los mismos actores del conflicto, tanto los afectados de manera directa como los comprometidos de manera indirecta, puesto que el cambio debe ser una tarea de todos, lo que obliga evidentemente, a la aplicación de modelos basados en la experiencia para la elaboración de la metodología. Finalmente, los resultados de la evolución educativa terminan por no ser estáticos, sabiendo que las dinámicas sociales son cambiantes y que, por consiguiente, la pedagogía social deberá estar sujeta a dichas variaciones.

Por su parte la Pedagogía social es conceptualizada por Stephens como "un enfoque que combina las intervenciones sociales y educativas y las perspectivas para mejorar el estado del ser humano y cambiar la sociedad para mejor".

Algunos autores identifican en ella como conceptos esenciales la sociabilidad y la socialización, como lo indica Rodríguez (2006). Mientras unos se inclinan por la sociabilidad definiendo la pedagogía social como "Ciencia práctica, educativa y social, que además de procurar la socialización de los diversos actores, facilita los medios para que toda persona despliegue la sociabilidad y sea protagonista de los cambios dentro del ámbito social en el que se desenvuelve", otros resaltan la socialización como elemento clave del quehacer de la Pedagogía Social como es el caso de Pérez Serrano quien entiende esta materia como: "La ciencia de la Educación Social que se ocupa del estudio de los aspectos inherentes a la Educación Social de los individuos (socialización) así como de la inadaptación de los mismos, orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y aplicada". (Rodríguez, 2006)

En cuanto a las corrientes de la Pedagogía Social, Quintana (1948) señala distintas perspectivas o corrientes, entre las que se resaltan: 1) Pedagogía Social como doctrina (ciencia) de la formación social del individuo, procura educar al hombre, en cuanto ordenado a vivir en sociedad. 2) Pedagogía Social como teoría de la acción educadora de la sociedad según la sociedad se entiende como educadora, ya que juega un papel activo en la educación de sus miembros.

En igual sentido, Mollenhauer (1966) citado por Rodríguez, destaca que la Pedagogia Social se vincula a la necesidad de intervenir socioeducativamente en una sociedad en crisis como consecuencia de la transformación que trajo consigo la industrialización. De esta manera, el estudio de Rodríguez (2006) permite reconstruir el concepto y evolución de la pedagogía social, entendiendo su desarrollo en el siglo XX con el desarrollo tecnológico y su expansión en la actual globalización. Lo anterior, señala el autor, evidencia que el concepto ha evolucionado primando la praxis sociopedagógica por delante de la reflexión teórica.

Natorp (1913) citado por Rodríguez (2006) señala que la Pedagogía Social "hay que verla como la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad", en ese orden de ideas, vincula la pedagogía social a la

necesaria relación del ser humano con la sociedad, entendiendo que toda actividad pedagógica se realiza formando al hombre que vive en la comunidad, lo que para Dilthey (1965) implica la Pedagogía Social es "la ayuda a un singular, a tu humanidad que clama ayuda".

La pedagogía social se debe y se desarrolla con la formación del hombre en la sociedad, al decir de Ortega (1999) que resalta que la pedagogía social es "la acción educativa que busca integrar a los individuos en la comunidad mediante su dinámica participativa", pero Volpi (1986) va más allá, indicando que

> "Su misión se centra en garantizar y realizar las condiciones de la investigación para un nuevo tipo sociedad y educación, corroborados por acuerdo de las diversas clases y por los diversos grupos interesados en la renovación y en la sistematización de los procedimientos metodológico-científicos adoptados, y en la aportación de una reflexión abierta y antidogmática" (Rodriguez, 2006, p. 135)

Por su parte, Arroyo (1985) afirma que la pedagogía social comprende la educación para una actitud social pensando en la responsabilidad en el desarrollo conjunto de ideas y acciones al servicio de la sociedad, formación sobre elementos reguladores de la sociedad y eventuales situaciones de riesgo con sus soluciones, aportación de cada ser humano en su espacio más adecuado en la sociedad y, finalmente, la ayuda a quienes se encuentren en situaciones de riesgo y necesidad.

Por otro lado, indica Vélez (2011) que la Pedagogía social como práctica en Latinoamérica está asociada con cumplir las tareas que la pedagogía tradicional no abordaba, por ejemplo, la educación a los adultos analfabetos, como estrategia para concientizar de sus potencialidades como actores y protagonistas del cambio social, a los educandos. Torres (1993) citado por Vélez (2011) indica como elementos propios de la pedagogía social la lectura crítica del orden social vigente, una intencionalidad política emancipadora y el propósito de contribuir a la construcción de sectores populares como actores.

Para Arias (2006) la educación social nace en un contexto que se remitía inmediatamente al trabajo educativo con las comunidades marginales, sin embargo en la actualidad se vislumbra en torno al empoderamiento de las poblaciones en general, no sólo desde la implantación como asignatura o como proyección social de una Institución Educativa, sino como un derecho y formación integral de los ciudadanos que persigue el bien común y el cambio social desde los sujetos.

A su vez, Arias (2006) plantea la imperiosa necesidad de que esta educación asocie al Estado, a las entidades privadas y la organización civil, involucrando lo político y lo privado para incidir y generar un mayor impacto. De este modo, se habla de una educación que forma a los sujetos y comunidades para vivir en armonía y convivencia, se trata de que las personas contribuyan al desarrollo de sus regiones y naciones por medio de la participación en el planteamiento y ejecución de proyectos sociales. La transformación económica, política, social y cultural viene siendo el componente fundamental que establece la educación social.

De acuerdo a Mariño (2000) citado por Arias (2006) la educación social cuenta con dimensiones formativas en lo social, las cuales se caracterizan por: La dimensión contextual,

comprende que el sujeto está inmerso en un contexto cotidiano que permite entender sus realidades inmediatas y dentro de un macro contexto que imprime un establecimiento de lo normativo desde la estructura dominante, esto responde a un análisis necesario de la entorno sociocultural en la que se desenvuelven los sujetos permitiendo entender su construcción histórica personal y colectiva.

Por su parte, la dimensión regulativa se sostiene en que la educación social no puede basarse en la transmisión de conocimientos, en cambio debe interpretar las relaciones e interdependencias que disponen los sujetos de la percepción de sus situaciones. Por esta razón es el empoderamiento y la toma de conciencia los puntos claves para encaminar a los sujetos y prepararlos para hacer una lectura de lo que sucede, tomar decisiones y analizar las situaciones para intervenir a tiempo.

La dimensión prospectiva propone mirar hacia adelante, hacia el porvenir, retomando el pasado como estrategia de aprendizaje, mirar el presente para saber lo que se tiene, recursos con los que se cuenta y qué se pueden potenciar, con el fin de crear alternativas y posibilidades para el curso de vida de los sujetos y el desarrollo de las comunidades. Por último, la dimensión dialógica hace referencia a la capacidad comunicativa de entrelazar e intercambiar conocimientos y saberes, significados y experiencias, llegando a consensos que construyan nuevos conocimientos y que aporten de manera activa a la acción transformadora.

## 5. Análisis comparativo

Como se aprecia en el desarrollo teórico de la pedagogía social y la educación popular, las diferencias nacen desde el contexto en el que surgen las presentes ramas teóricas de la educación; por un lado, la educación popular es de óptica latinoamericana, específicamente en Brasil y por el otro, la pedagogía social es de un tinte europeo, encontrando apogeo en Francia, Alemania y España.

Para la educación popular, el contexto educativo es el escenario por excelencia donde se debe brindar la formación ciudadana, donde el educador y el educando sean protagonistas en la construcción de un pensamiento crítico, es decir, se observa el ambiente social, se realiza un análisis de la realidad, se evalúa las problemáticas a abordar (falta de cultura ciudadana) por lo cual, deberá visualizar varios aspectos a tener en cuenta. Lo anterior implica una formación en herramientas practicas dentro de la participación ciudadana, lo que finalmente lo condicionará a ser precursor del dialogo como salida a la resolución de conflictos que aquejan el denominado concepto de "cultura ciudadana"

Por su parte, la pedagogía social cuenta con un desarrollo variado, dentro de sus bases teóricas se encuentran diversos planteamientos que han sido el resultado de una construcción conceptual en tres países distintos, generándose por supuesto diferentes posturas, esto dificulta el uso de sus bases teóricas para la formación ciudadana, pero al mismo tiempo, ofrece un mayor número de elementos metodológicos para su ejecución dentro del problema planteado. No obstante, coexisten elementos comunes, donde la pedagogía social como método para el fomento de sociedad se basa en un trabajo conjunto de todos

los estamentos, que generen distintas visiones de los problemas que aquejan a la comunidad y que por consiguiente permite una inclusión real para la generación de soluciones.

"En este marco de cambios de subjetividad y formas de hacer escuela, la Pedagogía Social, con los aportes de la educación popular, puede irrumpir en la escena escolar en términos de problematizaciones, enfoques, propuestas metodológicas, que favorezcan una reflexión provocativa y crítica sobre los niños y jóvenes en tanto sujetos de derecho e históricos, «incluidos» en relaciones dialógicas y renovación del vínculo que aporten, al mismo tiempo, nuevos lenguajes para la transmisión cultural, que resignifican el mandato estatal del «todos a estudiar»" (Krichesky, 2011)

La principal herramienta que promueve la educación popular es la educación, fortalecer el sistema educativo y romper los paradigmas tradicionales se traduce en una estrategia eficaz para que el estudiantado se interese por pensar y actuar diferente, por mirarse a sí mismo y al mismo tiempo por verificar sus condiciones, de tal forma que la educación abre los ojos y crea conciencia liberadora en todo aquel que la recibe, por tanto, debe estar más direccionadas a aquellos que ocupen un lugar excluido en la sociedad.

Por su parte, la pedagogía social resalta el valor del dialogo, de los intereses comunes y del trabajo en equipo, estableciendo que la sola inclusión de alguien que debería pertenecer a la sociedad le hace daño, por tanto, abogar por una construcción en conjunto y organizada donde todos participen a través de su voz, permite reconocerse a sí mismo como un ser social y reconocer al otro como alguien que me convierte en sociedad y que por tanto, deliberar opiniones para llegar a consensos permite tener metas y propósitos que consiguen asignar tareas específicas para la superación de los conflictos sociales.

La educación popular, se esmera por un aprendizaje constructivo, critico, liberador y bandera de los movimientos revolucionarios, entendiendo por estos a aquellos que buscan romper la opresión de aquel que se encuentra debajo de la pirámide social.

La pedagogía social es más conciliadora, plantea el dialogo como peldaño vital para alcanzar la construcción de una sociedad incluyente, que se transforma con las épocas y se adapta a necesidades, problemas y objetivos.

Finalmente, la pedagogía social y la educación popular, coinciden en la finalidad de formar ciudadanos, ya sea para promover el cambio social o para construir sociedad. Es decir, promueven generar conciencia en la ciudadanía sobre la necesidad de superar las problemáticas sociales para así, trabajar por una comunidad justa donde quepan todos y donde se concuerden objetivos comunes para alcanzar metas que conlleven objetivos colectivos.

## 6. Conclusiones

Todo lo anterior permite concluir que:

1. La cultura ciudadana es el sustento de las relaciones armoniosas en la sociedad, permite fortalecer los valores de la comunidad, genera un ambiente de tranquilidad que incluye a los estamentos sociales en las dinámicas ideales de relación.

2. La educación popular fomenta la liberación de la clase oprimida, promueve una sociedad justa donde la educación permite que seamos participes de cambios, transformaciones lucha y trabajo para la construcción sana, justa e incluyente.
3. La pedagogía social es la base para la inclusión, la construcción social, la participación y el trabajo comunitario, promueve un trabajo colectivo para la elaboración de parámetros que permitan construir sociedad dentro de las bases del dialogo.
4. Si bien, la educación popular es revolucionaria y promueve un enfrentamiento entre oprimido y opresor dentro de las bases educativas y la pedagogía social se acerca más a una propuesta conciliatoria para la construcción social, ambas apuestan por generar justicia e inclusión en la comunidad, siendo el método idóneo el dialogo y el contexto educativo el lugar propicio para formar a los ciudadanos que se enfrentarán a las problemáticas que aquejan el colectivo, siempre con la intención de superarlos y transformarlos en beneficios para el conjunto de individuos pertenecientes a un todo llamado sociedad.

# 7. Bibliografía

Arias, R. (2006). Educación Social y Formación ciudadana en tiempos de globalización. *Tendencia & Retos*, 117-129.

Cárdenas, C., & Bernal, D. (2016). La educación popular y la participación política ciudadana. *Principia Iuris*, 157-170.

Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular, tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular, perspectivas y estrategias de inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires, Argentina: Unipe: Editorial universitaria.

Mejía, M. (1996). Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución. *Nómadas*, 1-10.

Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía social ~ Educación social, Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea ediciones.

Rodriguez, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemologica de la pedagogía social. *Educación y Educadores, Vol 9*, 131-147.

Torres, A. (2007). Paulo Freire y la educacion popular. *DW internacional*.

Vélez, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 133-146.

Villalobos, J. (2000). Educación y concientización: Legados del pensamiento y Acción de Paulo Freire. *Educere*, 17-24.

# El fracaso escolar en el nivel superior: un análisis de la reprobación de matemáticas y su relación sobre la deserción escolar

Mtra. Martha Eva Esparza Osuna[1], Dra. Lourdes Nayeli Quevedo Huerta[2], Mtra. Bertha Yolanda Quintero Maciel[3], Dr. Favio Murillo García[4]
*Guadalajara, México*

**Resumen**

En el presente documento se analiza en qué medida el abandono escolar de los estudiantes universitarios se encuentra relacionado con la reprobación de la asignatura de matemáticas. El objetivo es identificar si la carencia de conocimientos previos en el campo de las matemáticas afecta la trayectoria escolar de los estudiantes. Como caso de estudio se considera a los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. Se realiza una propuesta de intervención educativa para implementar estrategias que contribuyan a elevar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de matemáticas. Las estrategias sugeridas se basan en favorecer la integración estudiantil, ya que ésta eleva la probabilidad de la conformación de redes de apoyo y con ello coadyuva a la mejora de la calidad educativa evitando el fracaso escolar de los estudiantes universitarios.

*Palabras clave:* fracaso escolar; deserción escolar; reprobación; matemáticas; trayectoria escolar.

**Abstract**

This document is analyzed to what extent the dropout of college students is related to the reprobation of the mathematics subject. The aim is to identify whether the lack of prior knowledge in the field of mathematics affects school career and trajectory of students. As a case study the students considered are from the University Center for Economic and Administrative Sciences (CUCEA) of the University of Guadalajara. A proposal of educational intervention is made to implement strategies that contribute to raise the academic performance of students in the mathematics subject. Suggested strategies are based upon fostering student integration, as this increases the probability of formation in the academic environment of support networks and thus contribute to the improvement of educational quality by avoiding school failure in college students.

*Keywords:* school failure; dropout; reprobation; mathematics; trajectory.

1 mtra_martha@hotmail.com
2 nayeliq@gmail.com
3 bquinteromaciel@gmail.com
4 faviomurillog@gmail.com

# 1. Introducción

La deserción escolar y la baja eficiencia terminal son algunos de los grandes males en el nivel de educación superior en México. La reprobación en matemáticas, es una de las causas por las que los estudiantes abandonan sus estudios, o son expulsados por las universidades por no cumplir la normatividad aplicable en términos de aprobación de materias.

Las cifras obtenidas recientemente en el nivel medio superior a nivel nacional, confirman que las matemáticas siguen siendo una de las asignaturas con mayores índices de reprobación, de acuerdo con la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional en México, la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), aplicada en el año 2017 reporta que el 66.2% de estudiantes mexicanos no cuentan con habilidades suficientes en matemáticas, ni con el dominio de conocimientos básicos para tener un buen desempeño en dicha asignatura

Estos resultados, confirman que un alto porcentaje de alumnos que ingresan al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara presenta deficiencias en los conocimientos básico en la asignatura de matemáticas, lo que les generará dificultades para aprobar la materia en el nivel superior, y consecuentemente puedan convertirse en una estadística más del fracaso escolar.

# 2. Factores que inciden en la reprobación

Según Espinoza (2005), existen diversas explicaciones y clasificaciones de las causas de reprobación escolar y las agrupa de la siguiente manera:

- De origen social y familiar
- Origen psicológico
- Causas económicas
- Causas físicas: problemas de salud y alimentación inadecuada
- Causas atribuibles al rendimiento escolar: perfiles de ingreso inadecuados y falta de hábitos de estudio.

Por otra parte, en las razones personales de los estudiantes cabe enumerar aspectos de orden motivacional y actitudinal, tales como: la condición de marginación económica del estudiante, que lo obliga a trabajar de tiempo completo o parcial, dificultades personales para la integración y adaptación, las aspiraciones y motivaciones personales, la disonancia con sus expectativas, su insuficiente madurez emocional, las aptitudes propias de su juventud, el grado de satisfacción de la carrera y las expectativas al egreso de la carrera con relación al mercado laboral.

En cuanto a las causas de índole personal Azzam (2007), menciona que las instituciones educativas se encuentran obligadas a diseñar e implementar estrategias de aprobación y retención; es decir, hacer atractivo para el estudiante su estancia en la escuela. En ese sentido, Lehr et al. (2004), Obasohan y Kortering, (1999) y Bridgeland et al. (2006), su-

gieren una mayor vinculación con el sector productivo y empresarial; variar los estilos de enseñanza; ofrecer talleres de aprendizaje grupal; contratar maestros altamente calificados; reducir la cantidad de alumnos por aula; impartir asesorías personalizadas e implementar tutorías.

Adicionalmente, Tinto (1989), Bean y Eaton (2001), Berger y Braxton (1998), y Adelman y Taylor (2009), apoyan la idea de que las instituciones educativas juegan un papel importante en el rendimiento y la permanencia de los estudiantes. Una de las estrategias de retención sugeridas por Tinto (1989), es favorecer la integración social y académica de los estudiantes.

En suma, los motivos de la reprobación de los estudiantes son multifactoriales, sin embargo, para este estudio nos enfocamos en los de tipo académico, específicamente a los relacionados con los conocimientos previos básicos, su desempeño y rendimiento escolar en la asignatura de matemáticas.

## 3. Reprobación y fracaso escolar en la asignatura de matemáticas 1

¿Qué hacen los profesores e instituciones educativas para abatir estos desafíos académicos?

El CUCEA desde hace dos décadas se ha preocupado por abatir esta problemática implementando diversos programas como: tutorías, cursos propedéuticos, remediales y asesorías, impartidos por los departamentos respectivos, grupos de investigación y la sociedad de alumnos.

A partir del año 2015 se oferta a los alumnos de primer ingreso un curso de matemáticas cero, denominado así porque no forma parte del plan curricular, su finalidad es fortalecer los conocimientos básicos que el alumno necesita para tener un buen desempeño en la asignatura de matemáticas 1.

En este sentido, Azzam (2007), menciona que las instituciones educativas se encuentran obligadas a diseñar e implementar estrategias de aprobación y retención; es decir, hacer atractivo para el estudiante su estancia en la escuela.

Sin embargo, a pesar de las acciones y estrategias que el Centro Universitario ha implementado, la mayoría de los estudiantes no las emplean para evitar reprobar la asignatura. Por lo que se considera que sería una línea crucial a investigar: ¿por qué los alumnos no tienen interés en asistir a los cursos remediales que oferta la institución educativa?

De acuerdo al reporte generado por la Coordinación de Control Escolar del CUCEA, de la generación que ingresó en el segundo ciclo escolar del 2015, conformada por un total de 2,748 alumnos, solamente 1080 aprobaron la asignatura de matemáticas, 698 la reprobaron, 847 no la habían cursado y 153 se habían dado de baja. Para el siguiente ciclo escolar del 2016, de los 1,545 estudiantes que no había aprobado o cursado la materia, 414 habían aprobado, 45 reprobaron y 148 estaban a punto de ser expulsados como consecuencia de haber reprobado matemáticas 1 dos ciclos escolares.

Por lo expuesto anteriormente, surgió el interés de diseñar una propuesta de intervención educativa que coadyuvará a fortalecer las deficiencias académicas de los estudiantes en la asignatura de matemáticas, y con ello abatir la reprobación y fracaso escolar.

# 4. Propuesta de intervención educativa

Para este fin siguiendo los lineamientos constructivistas se implementó un programa de intervención educativa complementario al currículum que incluyó un diagnóstico que ofrece información para comprender las causas académicas de reprobación de la asignatura de matemáticas. También se trabajó con métodos de enseñanza y estrategias instruccionales para lograr el aprendizaje invertido y cooperativo, con la finalidad de fortalecer los conocimientos previos para que los estudiantes puedan cursar sin dificultades las asignaturas de matemáticas incluidas en su plan de estudios, y evitar así la reprobación y deserción escolar.

## *¿Por qué usar el aprendizaje invertido y cooperativo en nuestra propuesta?*

El aprendizaje invertido es un enfoque pedagógico que transforma la dinámica de la instrucción. Se desarrolla un ambiente interactivo donde el profesor guía a los estudiantes, mientras aplican los conceptos y se involucran en su aprendizaje de manera activa dentro del salón de clases. Implica un cambio hacia una cultura de aprendizaje centrada en el estudiante.

En este método, el profesor asume un nuevo rol como guía durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes y deja de ser la única fuente o diseminador de conocimiento. Facilita el aprendizaje a través de una atención más personalizada, así como actividades y experiencias retadoras que requieren el desarrollo de pensamiento crítico de los alumnos para solucionar problemas de forma individual y colaborativa.

Según Pearson, (2013), mediante un análisis que realizó identifico los cuatro pilares que hacen posible el Aprendizaje invertido.

a) *Ambientes flexibles: los estudiantes pueden elegir dónde y cuándo aprenden*

b) *Cultura de aprendizaje: se evidencia un cambio deliberado en la aproximación al aprendizaje, de una clase centrada en el profesor a una centrada en el estudiante. El tiempo en el aula es para profundizar en temas, crear oportunidades más enriquecedoras de aprendizaje y maximizar las interacciones cara a cara para asegurar el entendimiento y síntesis del material.*

c) *Contenido intencional: para desarrollar un diseño instruccional apropiado hay que hacerse la pregunta ¿qué contenido se puede enseñar en el aula y que materiales se pondrán a disposición de los estudiantes para que los exploren por sí mismos?*

d) *Docente profesional: deben definir qué y cómo cambiar la instrucción, así como identificar como maximizar el tiempo cara a cara.*

Por su parte, el aprendizaje cooperativo promueve una serie de valores y habilidades muy distintos a los que fomentan los aprendizajes individual y competitivo. Afirma que "aprender cooperativamente representa una ocasión privilegiada para alcanzar objetivos de aprendizaje muy diversos, no solo referidos a los contenidos, sino también orientados al desarrollo de habilidades y destrezas interpersonales, con claros beneficios para el aprendizaje de los alumnos" (Prieto, 2007: 15).

### *Objetivos generales*

- Identificar las principales deficiencias sobre los conocimientos previos requeridos en la asignatura de matemáticas I, para que los alumnos tengan un buen desempeño académico.
- Fortalecer a través de diversas estrategias académicas, los conocimientos previos necesarios de matemáticas para que los estudiantes no reprueben la asignatura de matemáticas.

### *Objetivos específicos*

- Analizar el procedimiento que desarrolló el alumno en el examen diagnóstico para contestar cada una de las preguntas y poder determinar las causas académicas que no le permitieron hacerlo correctamente.
- Identificar a qué temas corresponden los reactivos que los alumnos no contestaron correctamente o los dejan en blanco en el examen diagnóstico.
- Revisar los contenidos del programa oficial de matemáticas 1, para diseñar acciones y estrategias didácticas acorde a las necesidades de los estudiantes.

## 5. Metodología

La investigación se llevó a cabo en un Centro Universitario de la zona metropolitana de la Universidad de Guadalajara, con alumnos que cursaron la asignatura de matemáticas 1 durante el primer ciclo escolar 2017, y que presentaron problemas con su desempeño. El universo de la muestra fue de 150 alumnos, 75 estaban cursando la materia por primera ocasión, 60 estaban cursándola por segunda ocasión, es decir, eran "repetidores", y 15 más ya la habían reprobado en dos ocasiones anteriores, y estaban condicionados a aprobarla *so pena* de ser expulsados por la Institución.

Se conformaron dos grupos: los alumnos que cursaban la asignatura por primera vez; y los alumnos repetidores y condicionados.

Al primer grupo de alumnos procedentes de cinco cursos regulares impartidos por cinco distintos profesores que presentaban características y exigencias diferentes, se les apoyó con un curso-taller con asesorías personalizadas en los temas en donde observaban rezagos, a fin de fortalecer los conocimientos básicos adquiridos en su trayectoria escolar, así como las dudas que se les fueran presentando para el cumplimiento de sus actividades y exigencias escolares.

Para el segundo grupo, conformado por alumnos repetidores y condicionados se impartieron dos cursos, uno semestral y otro intensivo (verano), dirigidos por un profesor que utilizó estrategias didácticas diferentes consistentes en implementar métodos y acciones que incluían la integración del grupo, el trabajo cooperativo, motivación y la retroalimentación.

A todos los alumnos se les aplicó un examen diagnóstico que se calificó mediante códigos para identificar de manera puntual los conocimientos previos que el alumno necesitaba fortalecer para su buen desempeño en la asignatura de matemáticas.

## 6. Análisis e interpretación de los datos

Para identificar los conocimientos previos básicos de su trayectoria escolar utilizamos las siguientes codificaciones que describimos en la tabla 1 y 2. Dicha codificación fue definida por el profesor responsable del curso.

**Tabla 1. Códigos para calificar el examen diagnóstico**

| Código | Significado |
|---|---|
| A | La mejor respuesta |
| B | Bien |
| C | Mal con procedimiento correcto |
| D | Mal con procedimiento incorrecto |
| E | Mal sin procedimiento |
| F | No contestó |

**Tabla 2. Códigos para interpretar los datos**

| Código | Significado |
|---|---|
| 0 | Cuando no la contesta correctamente ningún alumno |
| 1 | La contestaron correctamente del 1 al 20% de los alumnos |
| 2 | La contestaron correctamente del 21 al 40% de los alumnos |
| 3 | La contestaron correctamente del 41 al 60% de los alumnos |
| 4 | La contestaron correctamente del 61 al 80% de los alumnos |
| 5 | La contestaron correctamente del 81 al 100% de los alumnos |

### *Interpretación del examen diagnóstico*

El diagnóstico arrojó que aproximadamente el 60% de la muestra del universo de alumnos (90 alumnos) no dan evidencias de resolver ejercicios de fracciones de suma, resta, división y multiplicación, así como reactivos con potencias y leyes de los signos. Asimismo, el 80% de los estudiantes (120 alumnos) tampoco contestaron los reactivos relacionados a los siguientes temas: jerarquía de operaciones con paréntesis, leyes de los signos, potencias con leyes de exponentes, valores funcionales, ecuaciones lineales, ecuaciones cuadráticas con expresiones algebraicas, transformar problemas a lenguaje algebraico,

solución de problemas utilizando lenguaje matemático, factorización, sacando factor común y utilizando las leyes de exponentes. En relación a los temas de ecuaciones lineales vinculados con despeje y desigualdades lineales encontramos que ninguno de los alumnos fue capaz de contestar correctamente ejercicios de éstos contenidos temáticos.

En suma, las deficiencias encontradas en la mayoría de los estudiantes se relacionan con pre-cálculo y álgebra.

# 7. Resultados

Analizando los resultados que obtienen los alumnos de nivel medio superior, en el área de matemáticas en las pruebas Enlace, Pisa y Planea, era de esperarse que un 50 por ciento de la población de alumnos que ingresan a este Centro Universitario carecieran de los conocimientos previos básicos que necesitan dominar para tener un buen desempeño en la asignatura de matemáticas 1, datos confirmados con el examen diagnóstico que les aplicó a los alumnos al ingresar a esta institución educativa.

## *Los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

Como parte de la investigación, nos dimos a la tarea de analizar el comportamiento de los actores (alumnos y profesores) durante en el proceso enseñanza-aprendizaje, antes y en el transcurso de nuestra propuesta de intervención. Corroboramos que el modelo de enseñanza está centrado en el profesor, es más informativo que explicativo al momento de resolver ejercicios matemáticos, por lo tanto, para el profesor, no importa que el alumno no comprenda los conceptos relacionados con el tema (informar sin explicar), si no que aprenda como desarrollar el procedimiento (resolver sin entender), más fácil enseñar a resolver procedimientos, que enseñar a resolver problemas con aplicaciones, esto es, vincular los conocimientos adquiridos, con la vida cotidiana y su campo laboral. Lehr et al. (2004), Obasohan y Kortering, (1999) y Bridgeland et al. (2006), sugieren una vinculación con el sector productivo y empresarial, esto requiere que el educando conozca el lenguaje científico de las matemáticas: "aprender a hablar ciencia" (Lemke, J.1997), además que tenga habilidades de abstracción y domine el procedimiento. Mientras tanto, para el estudiante las matemáticas se convierten en una materia más que tiene que aprobar para continuar sus estudios universitarios.

## *Características y contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo con mayor rezago*

El grupo de repetidores y condicionados en su mayoría presentaba las siguientes características: temerosos a preguntar, a integrarse al grupo, a participar en clase, inseguros, con una autoestima baja, falta de hábitos de estudio; además, la mayoría no saben escribir buenos apuntes, trabajan además de estudiar y los horarios asignados para cursar la asignatura son poco atractivos y se cruzan con sus horarios laborales, sábados de 11:00 a 15:00

horas: "qué terrible aguantar tantas horas en una materia que me ha causado frustración", "nunca he logrado entenderla" se dicen. Según Espinoza (2005), estas características son causa de reprobación escolar. El primer obstáculo para el profesor fue lograr que los alumnos perdieran el miedo a preguntar, que no les diera pena equivocarse, hacerlos trabajar en equipo, que hicieran tarea, evitar el uso del celular, un gran reto que resolver.

Nos queda claro que esto no se logra con un discurso o sancionando al alumno, o de manera inmediata, es un proceso largo de varias clases, e incluso para algunos alumnos casi todo el ciclo escolar, para ello el docente implementó varias acciones y estrategias que coadyuvaron a fortalecer estas debilidades. El profesor comentaba "tengo que llegar al grupo con mucha energía y paciencia" porque era muy común que un tema lo tenía que explicar muchas veces y no podía contestar "no entiendes porque no tienes bases", o "te lo expliqué al inicio o la clase pasada" porque eso puede repercutir en que el alumno ya no preguntara. En este sentido, Tinto (1989), sugiere favorecer la integración social y académica de los estudiantes. Lo relevante de este proceso, fue que el alumno logró poco a poco integrarse a la clase, se entusiasmaba cuando podía resolver ejercicios, o se ganaban puntos extras por participar, era muy común que la clase terminara 20 o 30 minutos después de las tres, porque estaban resolviendo actividades en equipo y se sentían capaces de competir con sus compañeros.

Por otra parte, también hubo alumnos muy responsables, siempre puntuales, realizaban tareas en ocasiones incompletas porque algunos ejercicios no los pudieron resolver, y no necesariamente son los más sobresalientes en clase, pero tratan de cumplir en la totalidad de sus actividades escolares. Asimismo, encontramos alumnos hábiles para el aprendizaje de las matemáticas, pero irresponsables con las actividades extraescolares, no les gusta hacer tareas ni tomar apuntes, en fin, difícil convencerlos de lo contrario. Los resultados logrados con los alumnos fueron buenos, podrían haber sido mucho mejores, lamentablemente no alcanzó el tiempo para cubrir en su totalidad el programa oficial institucional.

Por otro lado, en relación al grupo de repetidores que se impartió en el curso de verano, los resultados fueron buenos porque lograron aprobar la asignatura, también faltó tiempo para cumplir en su totalidad con el programa oficial, sin embargo, los resultados de este grupo fueron mejores en relación a su calificación porque se estaba en contacto con el estudiante 5 días a la semana.

En relación a los alumnos que cursaron la asignatura regular por primera ocasión con distintos profesores, y que solamente se les apoyó con asesorías personalizadas en el curso-taller, sin contar con un valor ponderado en su calificación, también aprobaron la asignatura. Vale la pena destacar que se observó que en el caso de los alumnos que cursaron la asignatura con un profesor poco exigente, su desempeño en el taller fue menor a los que cursaron la materia con un docente más riguroso.

Sin embargo, en opinión de los propios alumnos, el exceso de tareas les generaba bastante presión y estrés, llegando al punto de abandonar el curso, además de no existir la motivación para cumplir con las tareas, debido a que en ocasiones no recibían retroalimentación por parte de sus profesores.

## 8. Conclusiones

Los investigadores estamos conscientes que no es una novedad identificar que los alumnos no dominan estos contenidos, más bien nuestro interés radicó en implementar un programa de intervención educativa personalizada que coadyuvará a abatir dicha problemática. ¿Cuáles son los obstáculos que no le permiten al alumno tener un buen desempeño en la asignatura de matemáticas 1? ¿Qué factores influyen para que el profesor disminuya el número de reprobados en la asignatura?

En suma, estamos convencidos que esta propuesta de intervención puede coadyuvar a abatir la problemática de la reprobación y fracaso escolar, pero se necesitan estrategias y métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje de los alumnos, ya que éstos no tienen las herramientas didácticas, habilidades de abstracción ni los conocimientos básicos requeridos para avanzar al ritmo de un curso regular, sí lo pueden lograr, pero no en el tiempo establecido del programa oficial.

## 9. Recomendaciones

Los investigadores estamos convencidos que así como hay alumnos con deficiencias en sus conocimientos básicos hay alumnos sobresalientes, así como buenos profesores que pueden lograr excelentes indicadores con estos estudiantes, proponemos explotar estos potenciales.

Consideramos que al momento de asignarle un maestro con muchas exigencias escolares a un alumno con muchas deficiencias académicas, se provoca que éste deje de asistir a clase y prefiera buscar otras alternativas que le permitan aprobar la asignatura, lo cual puede llevarlo al fracaso escolar. De igual manera, a un alumno sobresaliente en matemáticas asignarle un profesor con pocas exigencias escolares inhibe su potencial académico.

## 10. Bibliografía

Azzam, A. (2007) *Educational leadership association for supervision and curriculum development. Why students drop out*. Recuperado de http://www.ascd.org

Berger, J. B., and Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education, 39,* 103-119.

Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Flipped learning: Maximizing face time. T+D*. Recuperado de: https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2014/02/Flipped-Learning-Maximizing-Face-Time

Braxton, J. *et al* (1997) *Tinto's Separation Stage and Its Influence on First-Semester College Student Persistence*. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED424799

Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, D.C.: Civic Enterprise.

Coordinación de Control Escolar, Universidad de Guadalajara (2005). *Informe interno: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas* (no publicado).

Espinoza, G., et al. (2005). Propuesta del sistema integral de tutorías académicas para el nivel medio superior universitario. Ponencia presentada en el *Foro Reforma del Bachillerato Universitario*. Benemérita Universidad de Puebla (México).

González, F. L. E. (2006). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago (Chile): IESALC/UNESCO.

Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, C. D., Cosio, S., & Thompson, M. (2004). *Essential tools. Increasing rates of school completion: Moving from policy and research to practice*. Minneapolis, MN: National Center on Secondary Education and Transition, College of Education and Human Development, University of Minnesota.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar de ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona: Paidós.

Obasohan, A. N., and Kortering, L. (1999). Dropping out of school: Comparing the perceptions of teachers and dropouts. *The Journal of At-Risk Issues*, *5*(2), 19-26.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2014). *Reporte Edu-trends*. Recuperado de: https://observatorio.itesm.mx/edutrendsaprendizajeinvertido.

Servicio de Innovación Educativa (2008). *Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf

Tinto, V. (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva *Revista de Educación Superior*. México, ANUIES.

Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/PlaneaDocumentoRector.pdf

# La autoridad del maestro en el aula para la construcción de la ciudadanía

Gladys Merma-Molina[a,1], Diego Gavilán Martín[b]
[a, b] *Universidad de Alicante, Carretera de San Vicente del Raspeig, s/n, 03690, Alicante, España*

**Resumen**

La autoridad del maestro ya no descansa exclusivamente en la escuela, sino que debe ser construida por el profesor y reconocida por los estudiantes. En base a este presupuesto, los objetivos del estudio son 1) determinar los rasgos que caracterizan la autoridad de los profesores, desde la perspectiva de los estudiantes españoles, 2) identificar qué tipo de comportamientos generan estos rasgos en los alumnos y 3) analizar las posibles relaciones entre la autoridad docente y la formación para la ciudadanía. En el estudio se utiliza el cuestionario *Autoridad Docente y Convivencia*, diseñado y validado por el *Grupo de Investigación sobre Indisciplina y Violencia en la Educación*. La muestra estuvo constituida por 738 alumnos. Las dimensiones que se analizan son: 1) Competencia docente: dominio del tema y metodología, buena formación docente, aptitud 2) Comportamiento ejemplar 3) Personalidad y 4) Actitud. Los estudiantes destacan de sus profesores, como rasgos de autoridad, su actitud (sabe relacionarse con los estudiantes, participa en actividades y no es excluyente, se interesa por cada estudiante, busca la armonía y el trato personal con el estudiante). La autoridad no es una cualidad intrínseca del sujeto, surge de la relación social entre el maestro y el alumno. Hacer que los estudiantes "obedezcan" es importante para el clima escolar, el desempeño académico y para la convivencia y la ciudadanía.

*Palabras clave:* Autoridad docente; convivencia; ciudadanía; educación.

**Abstract**

The authority of the teacher is no longer exclusively given in the school, but must be built by the teacher and recognized by the students. Based on this budget, the objectives of the study are 1) to determine the traits that characterize the authority of teachers, from the perspective of Spanish students, 2) to identify what kind of behaviors these traits generate in students and 3) to analyze the possible relations between the teaching authority and training for citizenship. The study uses the questionnaire *Teaching Authority and Coexistence*, designed and validated by the Research Group on Indiscipline and Violence in Education. The sample consisted of 738 students. The dimensions that are analyzed are: 1) Teaching competence: mastery of subject and methodology, good teacher training, aptitude 2) Exemplary behavior 3) Personality and 4) Attitude. Students emphasize their attitude as teachers of authority, their attitude (they know

1 Autor para correspondencia: Gladys Merma Molina
Correo electrónico: gladys.merma@ua.es

how to relate to students, participate in activities and are not exclusive, take an interest in each student, seek harmony and personal contact with the student). Authority is not an intrinsic quality of the subject, arises from the social relationship between the teacher and the student. Making students "obey" is important for the school climate, academic performance and for coexistence and citizenship.

*Keywords:* Teaching authority; coexistence, citizenship, education.

# 1. Introducción

En el contexto educativo español, últimamente se habla de la deslegitimación de la labor docente. El papel del maestro ha cambiado y se está cuestionado por la sociedad, por los medios de comunicación, por los políticos, padres y hasta por los alumnos. Los propios maestros reconocen que han perdido autoridad (Gallego, Acosta, Villalobos, López & Giraldo, 2016). Las actuales tensiones entre profesores y estudiantes se evidencian en las dificultades que experimentan los docentes para ser reconocidos como una autoridad pedagógica. Esta situación es nueva, ya que en la escuela tradicional los profesores gozaban de una legitimitidad ante los estudiantes y ante las familias; en la escuela, los niños abandonaban su mundo particular y accedían a la cultura universal que se interiorizaba sin resistencias. Sin embargo, en la escuela de hoy los estudiantes presentan una poliarquía de valores (Dubet, 2007) y buscan que sus profesores les den un espacio para reconocer su individualidad. Considerando estos cambios, la autoridad del profesor ya no descansa exclusivamente en la escuela sino que debe ser construida por el propio maestro y reconocida por los estudiantes (Zamora, Mesa, & Cox, 2015).

Diversos estudios sobre convivencia escolar que se han desarrollado en España (Díaz-Aguado, 2002) y en otros países europeos (McGarr, Grady, & Guifolyle, 2016), señalan que los profesores se quejan de la conducta de sus alumnos, que les faltan el respeto, que no les obedecen y que su conducta más frecuente es no aceptar sus solicitudes. El 65% de los profesores, en España, admite tener dificultades para hacer clases debido a que no pueden controlar los comportamientos de los estudiantes. A estos comportamientos de desobediencia de las normas del centro/aula se ha denominado *indisciplina*, y según la opinión de los profesores es uno de los problemas más álgidos en la educación. Además, en la sociedad actual, hay una visión extendida muy crítica a propósito de la falta de civilidad de los adolescentes, caracterizada por su escaso interés y/o ignorancia respecto a los asuntos de la sociedad, su egoísmo generacional y su incapacidad para respetar la autoridad dentro y fuera del aula (Martuccelli, 2016). Los expertos señalan que esto podría estar vinculado con una educación para la ciudadanía y la convivencia deficientes y con la pérdida de la autoridad docente, que se ven reforzadas culturalmente por los medios de comunicación (Palomares, 2008).

La ciudadanía ya no se entiende como el un conjunto estático de derechos y obligaciones, sino por la facultad de los ciudadanos de intervenir, justamente, en la construcción del conjunto de prerrogativas y responsabilidades que los asisten como miembros de la *polis* (Jelin, 2003). Por supuesto, esto tiene profundas implicaciones respecto a la manera en que debe promoverse la ciudadanía en la escuela, y con ello en las formas de regulación de los vínculos internos, en la constitución de la autoridad docente y en las condiciones en que esta

conduce la actividad del aula (Míguez, 2017). La educación para el ejercicio ciudadano no ha de lograrse mediante la tradicional transmisión de contenidos curriculares en materias específicas, sino que se trata de crear una nueva cultura cívica escolar, donde las regulaciones de los vínculos internos entre los miembros de la comunidad escolar sean creadas colectivamente e instrumentalizadas mediante el ejercicio democrático de derechos y deberes que involucren al conjunto de sus miembros. Esto no solo implica sustituir los reglamentos y normativas disciplinarias que **únicamente** establecen las obligaciones y sanciones para los estudiantes, sino que exige una redefinición de los fundamentos de la autoridad docente (Dubet, 2011). La autoridad docente no puede fundarse en principios autocráticos definidos institucionalmente, sino que se debe legitimar en base un proceso relacional donde cobra una importancia decisiva la capacidad de cada docente de encarnar la norma institucional, lograr el consenso de sus estudiantes en su aplicación y de alcanzar, mediante ello, las finalidades que plantea el proyecto educativo del centro. Tradicionalmente, la acción educativa surgía del ejercicio de una autoridad docente institucionalmente establecida que no requería del consenso estudiantil. Esto producía cierta rutinización de la actividad en el aula, que seguía reglas preestablecidas por la autoridad docente (Diehl & McFarland, 2012).

Pese a su importancia, el concepto de autoridad ha sido poco estudiado en el ámbito de la educación. Así, el término aún se sigue confundiendo con la coacción; es decir la autoridad, con la obediencia, el miedo y el castigo (Tahull, & Montero, 2013). Gran parte de las investigaciones que han indagado la autoridad del docente se han centrado en abordar las diferencias entre autoridad y autoritarismo (Barba, 2009). Otros se han referido a la forma en que los profesores conciben la autoridad y cómo la construyen (Harjunen, 2009; Zamora & Zerón, 2010), pero son escasas las investigaciones que han examinado las percepciones y motivaciones de los estudiantes para reconocer como autoridad a sus profesores o aceptar obedecerles, y para identifica las posibles consecuencias del ejercicio de un determinado tipo de autoridad en el aula.

En este estudio, entendemos que la autoridad del profesor se basa en el reconocimiento que le otorgan los estudiantes al aceptar sus demandas (Kojève, 2006) y que educar no es imponer; es convencer y ayudar a crecer. Espot (2006) ya defendía que la educación tiene que usar necesariamente la *auctoritas* y la *potestas*. La autoridad y la potestad, efectivamente, son dos elementos necesarios para gestionar la clase. Esto significa que la autoridad del profesor ya no descansa exclusivamente en la institución escolar, sino que también debe ser construida por el propio maestro y reconocida por los estudiantes.

En base a los antecedentes expuestos, los objetivos del estudio son 1) Determinar los rasgos que caracterizan la autoridad de los profesores, desde la perspectiva del alumnado español, 2) identificar qué tipo de comportamientos generan estos rasgos en los estudiantes y 3) Analizar las posibles relaciones entre la autoridad docente y la formación para la ciudadanía.

## 2. Método

La investigación es analítico-exploratoria. Se utilizan técnicas cuantitativas de recolección para el análisis de la información.

Se aplicó el cuestionario denominado *Autoridad docente y convivencialidad*, diseñado y validado por el *Grupo de Investigación de Indisciplina y Violencia en la Educación* de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). El instrumento, que inicialmente tenía 20 ítems, fue modificado; así en la última versión se añadieron 10 ítems con las posibles consecuencias que el ejercicio de un determinado estilo de autoridad puede generar en el alumno. El cuestionario recoge información acerca del sentido y valoración de la autoridad mediante preguntas cerradas, con una escala tipo Likert: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), raramente (2) y nunca (1).

La muestra se realizó de forma aleatoria estratificada por nivel educativo y provincia. Las etapas educativas del muestreo se corresponden con alumnos de Educación Primaria y de Educación Secundaria de la provincia de Alicante (Comunidad Valenciana-España). Los tipos de centros elegidos han sido públicos, privados y concertados. La muestra estuvo constituida por 738 estudiantes, 419 alumnos de Educación Primaria y 319 alumnos de Educación Secundaria.

Las dimensiones que se analizan en la investigación son las siguientes: 1) Dominio de la asignatura y metodología, buena formación docente, aptitud, 2) Conducta ejemplar, 3) Personalidad y 4) Actitud (Tabla 1).

**Tabla 1. Dimensiones analizadas: características de la autoridad docente**

| | ACTITUD | CONDUCTA EJEMPLAR | PERSONALIDAD | DOMINIO DE LA ASIGNATURA Y METODOLOGÍA, BUENA FORMACIÓN DOCENTE, APTITUD |
|---|---|---|---|---|
| CARACTERÍSTICAS | P9: sabe relacionarse con los demás | P2: su conducta es conforme lo que aconseja, da buen ejemplo | P5: muestra una gran personalidad, exige respeto | P1: sabe la asignatura que explica |
| | P12: no es excluyente, promueve la participación | P3: respeta a todos los estudiantes | P8: es estricto, no deja pasar una | P4: explica claramente, sin perderse en cuestiones que no van con el tema |
| | P13: tiene interés porque todos los alumnos aprendan | P6: sanciona las faltas con justicia | P11: es imparcial, no favorece ni premia a unos sobre los otros | P7: no pide memorismo, pretende que seamos creativos |
| | P16: busca armonía, tiene comunicación asertiva | | P18: es autoexigente, intimidante y controlador | P10: sus clases son entretenidas, pero no deja de enseñar |
| | P17: a veces es inconsistente, impreciso, su creatividad es limitada | | | P14: cuando hay bajas calificaciones, explica los ejercicios |
| | P19: no hace nada, evita problemas, es apático | | | P15:entrega enseguida los ejercicios corregidos |
| | P20: busca soluciones a los conflictos, negocia con los alumnos | | | |

Los datos se recogieron entre los meses de agosto y octubre de 2015, y fueron transcritos y organizados en la plataforma en línea del grupo de investigación. Posteriormente se realizó el análisis e interpretación estadística en el programa SPSS 22.0. En el análisis se ha hecho hincapié en los estadísticos descriptivos como la media, desviación estándar y en la determinación de las respectivas correlaciones.

# 3. Resultados

Los resultados muestran que lo que más destacan los estudiantes como rasgos de autoridad docente son la *Actitud del profesor*, dimensión a la que se asignaron 7 de los 20 criterios establecidos en el instrumento.

**Tabla 2. Actitudes del profesor**

| MUESTRA | POBLACIÓN | p9 | p12 | p13 | p16 | p17 | p19 | p20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 738 | TODOS | 1,028 | 1,051 | 1,029 | 1,046 | 1,366 | 1,175 | 1,125 |

Los valores más destacados, y que más se acercan a la media (1,038) sobre la actitud de su profesor son: p13: tiene interés por cada alumno, p9: sabe relacionarse con los alumnos, p16: busca armonía y trato personal con el alumno, y p12: participa en las actividades y no es excluyente. Por otro lado los valores que más se alejan de la media son p17: es inconsistente, impreciso, su creatividad es limitada, p19: es apático y evita problemas, y p20: busca soluciones a los conflictos.

Con relación al dominio de la asignatura, metodología y buena formación docente, a las que se asignaron 6 criterios, prevalecen: p15: informa a los alumnos de sus progresos, p10: sus clases son entretenidas, seguido de p7: no pide memorismo y favorece la creatividad, p14: retroalimenta las explicaciones o temas, p4: explica con claridad y p1: domina la asignatura.

**Tabla 3. Dominio de la asignatura, metodología y buena formación docente**

| Muestra | Población | p1 | p4 | p7 | p10 | p14 | p15 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 738 | Todos | 0,845 | 0,987 | 1,085 | 1,060 | 1,080 | 1,037 |

Respecto a su personalidad destaca el ítem p8: es estricto. Los valores más alejados son p18: es autoexigente, intimidante y controlador, p11: es imparcial, no favorece ni premia a unos sobre los otros y p5: tiene una gran personalidad.

**Tabla 4. Personalidad**

| Muestra | Población | p5 | p8 | p11 | p18 |
|---|---|---|---|---|---|
| 738 | Todos | 0,950 | 1,084 | 1,251 | 1,361 |

Finalmente, señalan la *Conducta ejemplar* del maestro tres criterios por debajo de la media: p2: da buen ejemplo, p3: respeta a cada estudiante y p6: es justo con las calificaciones y sanciones).

**Tabla 5. Conducta ejemplar**

| p2 | p3 | p6 |
|---|---|---|
| 0,906 | 0,948 | 0,940 |

Respecto a las correlaciones, que han permitido medir las relaciones positivas entre las cualidades asignadas a los maestros y los comportamientos del alumno prevalece el ítem p29: los estudiantes quieren al profesor y están contentos, excepto con el p8: "no es blando, es estricto; su relación con los alumnos es inconsistente y su creatividad es limitada, es intimidador y controlador, y es apático e ignora a los estudiantes". Otros comportamientos positivos, como consecuencia de la "autoridad docente de los maestros" descritos por los propios alumnos, se refieren a los ítems 23, 21 y 22: los alumnos cumplen las normas de clase, estudian la asignatura y los estudiantes rinden y sacan buenas notas, excepto con la característica "es estricto, no deja pasar una".

**Tabla 6. Correlaciones entre las características del profesor y las actitudes de los estudiantes**

| | | ACTITUDES DE LOS ALUMNOS | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **P21** | **P22** | **P23** | **P24** | **P25** | **P26** | **P27** | **P28** | **P29** |
| CARACTERÍSTICA DEL PROFESOR | **P1** | 0,113 | 0,111 | 0,208 | 0,118 | -0,230 | -0,102 | -0,097 | -0,030 | 0,407 |
| | **P2** | 0,216 | 0,071 | 0,241 | 0,129 | -0,276 | -0,206 | -0,179 | -0,098 | 0,463 |
| | **P3** | 0,122 | 0,084 | 0,205 | 0,093 | -0,253 | -0,154 | -0,176 | -0,046 | 0,411 |
| | **P4** | 0,189 | 0,126 | 0,214 | 0,039 | -0,263 | -0,237 | -0,148 | -0,155 | 0,345 |
| | **P5** | 0,215 | 0,000 | 0,164 | 0,021 | -0,311 | -0,203 | -0,158 | -0,036 | 0,302 |
| | **P6** | 0,100 | 0,007 | 0,088 | 0,147 | -0,168 | -0,081 | -0,141 | -0,023 | 0,299 |
| | **P7** | 0,133 | 0,077 | 0,143 | 0,092 | -0,151 | -0,106 | -0,121 | -0,075 | 0,346 |
| | **P8** | 0,029 | -0,019 | -0,028 | -0,058 | 0,022 | 0,000 | -0,034 | -0,078 | -0,077 |
| | **P9** | 0,271 | 0,193 | 0,217 | 0,109 | -0,281 | -0,204 | -0,171 | -0,055 | 0,548 |
| | **P10** | 0,248 | 0,166 | 0,191 | 0,114 | -0,376 | -0,227 | -0,210 | -0,133 | 0,427 |
| | **P11** | 0,177 | 0,091 | 0,273 | 0,083 | -0,261 | -0,196 | -0,205 | -0,109 | 0,347 |
| | **P12** | 0,127 | 0,030 | 0,046 | 0,145 | -0,189 | -0,140 | -0,123 | -0,047 | 0,391 |
| | **P13** | 0,200 | 0,070 | 0,201 | 0,129 | -0,306 | -0,234 | -0,181 | -0,084 | 0,483 |
| | **P14** | 0,287 | 0,120 | 0,191 | 0,087 | -0,269 | -0,210 | -0,124 | -0,081 | 0,479 |
| | **P15** | 0,185 | 0,177 | 0,140 | 0,031 | -0,216 | -0,209 | -0,130 | -0,078 | 0,268 |
| | **P16** | 0,263 | 0,056 | 0,194 | 0,115 | -0,353 | -0,300 | -0,251 | -0,130 | 0,495 |
| | **P17** | -0,052 | 0,029 | -0,034 | 0,021 | 0,270 | 0,254 | 0,201 | 0,153 | -0,188 |
| | **P18** | -0,081 | -0,054 | -0,070 | -0,047 | 0,270 | 0,297 | 0,263 | 0,247 | -0,246 |
| | **P19** | -0,160 | 0,022 | -0,112 | -0,116 | 0,359 | 0,327 | 0,303 | 0,245 | -0,336 |
| | **P20** | 0,267 | 0,178 | 0,213 | 0,075 | -0,279 | -0,293 | -0,196 | -0,094 | 0,450 |

Por su parte, las correlaciones negativas se refieren a los criterios vinculados con el p25: cuando el maestro está en el aula, hay desorden y gritos; p26: los alumnos son apáticos, pasan de todo, p27: los estudiantes no atienden las explicaciones ni las actividades y p28: hay riñas en el aula entre alumnos. Esto demuestra que en el aula hay indisciplina, disrupción y muchas veces falta de interés y motivación, resultados que coinciden con otras investigaciones llevadas a cabo en el contexto español (Díaz-Aguado, 2013; Gallego, Acosta, Villalobos, López, & Giraldo (2016).

# 4. Discusión

El objetivo de este estudio ha sido determinar los rasgos que caracterizan la autoridad de los profesores, desde la perspectiva de los alumnos, identificar el tipo de comportamientos que generan en los alumnos, y analizar las posibles relaciones entre la autoridad docente y la formación para la ciudadanía.

La escuela es el espacio social privilegiado para fomentar el pensamiento y el comportamiento moral, y para comenzar a practicar la ciudadanía en un sentido amplio, que además de la participación democrática incluya la convivencia y el respeto a las diferencias, en este contexto, el rol del maestro es fundamental.

En base a los hallazgos del estudio, en primer lugar se concluye que lo que más valoran los estudiantes como rasgos de la autoridad del docente son sus actitudes (p9, p12, p13, p16, p17, p19 y p20), concretamente su capacidad de relacionarse con los alumnos, su carácter inclusivo, su capacidad para solucionar situaciones problemáticas, y su interés por buscar armonía y trato personal con los estudiantes. Concordamos con Carlsson-Paige y Lantieri (2004) que plantean que para promover los procesos de "ciudadanización en la escuela" es crucial que los maestros desarrollen habilidades de comunicación y de resolución de conflictos; evidentemente, para que exista una comunicación efectiva entre el maestro y los alumnos es fundamental la concepción que el maestro tenga sobre ellos. Asimismo, si un maestro no le da importancia a las opiniones de sus alumnos, es muy difícil captar su atención o lograr que estos participen activamente y que expresen abierta y críticamente sus ideas.

En segundo lugar, los participantes destacan las metodologías activas que emplea el docente, su buena formación, su interés porque todos los alumnos aprendan y su dominio de la asignatura (p1, p4, p7, p10, p14 y p15); estas han de ser definidas teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes y de acuerdo con su desarrollo cognitivo, emocional y social.

Respecto a la personalidad del docente, los participantes destacan que es estricto (p8), auotoexigente (p18), imparcial (p11) y que tiene una gran personalidad (p18). Finalmente, la conducta ejemplar del maestro tiene una escasa valoración (p2: su conducta es conforme a lo que aconseja, p6: sanciona faltas con justicia y p3: respeta a cada uno de los estudiantes). Si el maestro representa la disciplina, el orden, la dedicación y el verdadero interés por las personas, es necesario que haya una coherencia entre lo que el maestro "dice, hace y es". Esto supone trasladar a la vida personal las mismas actitudes que se

exigen en clase; por ejemplo, es fácil pedir que los alumnos cumplan con sus trabajos que los entreguen en los plazos establecidos y que sean ordenados en la presentación, pero esto exige que el docente, a su vez, revise, corrija, haga observaciones y entregue los resultados con la misma puntualidad solicitada.

Lo mismo sucede con el vocabulario, las posturas, la higiene personal y la relación personal que establece con los demás, que ha de ser amable, respetuosa, empática y comprensiva. Las actitudes de los alumnos muchas veces son el reflejo de la personalidad del profesor, por lo que educar con el ejemplo es fundamental.

Entendiendo que las normas de convivencia y la disciplina son necesarias para alcanzar los objetivos educativos, podemos decir que la autoridad no es una cualidad intrínseca del sujeto, sino que surge a partir de la relación social entre el maestro y el alumno y que se manifiesta en la "obediencia aceptada". Lograr que los estudiantes "obedezcan" a sus profesores no es algo trivial, sino importante para el clima escolar y para el rendimiento académico. Por tanto es necesario entender la autoridad docente como un proceso bidireccional donde no se trata de castigar a quienes incumplan las reglas sino de desarrollar un proceso de negociación continuo entre el maestro y el alumno.

El desarrollo de habilidades y aptitudes para el ejercicio de la autoridad docente en aula se adquiere en la formación inicial. Como señala Ladson-Billings (2004), existen una serie de dificultades para el desarrollo del proceso de ciudadanización en la formación inicial docente dentro de las cuales destaca la presentación de experiencias irrelevantes para el estudiantado como expresión del ejercicio de la ciudadanía; el no abordaje o el escaso tratamiento de temas polémicos como nuevos modelos familiares, orientación sexual, discriminación racial y cultural en la escuela; la escasa atención a temas de carácter global, y la falta de entrenamiento en el desarrollo de un pensamiento crítico, lo que revela el predominio de un enfoque de aprendizaje pasivo. Estas dificultades se relacionan, según sostiene la mencionada investigadora, con la conformación de un concepto de ciudadanía bastante restringido, visible incluso en profesores y estudiantes de universidades, quienes la circunscriben a dimensiones tales como votar en elecciones y obedecer las leyes. El enfoque de las competencias ciudadanas en la formación inicial ha de basarse en una concepción constructivista del aprendizaje en la que el aprender a ser ciudadano implica el desarrollo de habilidades de diversa naturaleza que solo se pueden aprender y fortalecer a partir de la realidad y la práctica. Consecuentemente, las acciones pedagógicas deben centrarse en las oportunidades para poner en práctica estas habilidades, y los entornos de aprendizaje, tales como la universidad y la escuela, deben propiciar este ejercicio.

## 5. Referencias

Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 41-44.

Carlsson-Paige, N., & Lantieri, L. (2004). A changing vision of education [Una visión cambiante de la educación]. En N. Noddings (Ed.), *Educating ctizens for global awareness [Educando ciudadanos para la conciencia global]* (pp. 107-121). New York: Teachers College Press.

Diehl, D., & McFarland, D. (2012). Classroom ordering and the situational imperatives of routine and ritual. *Sociology of Education, 85*(4), 326-249.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social, 16*, 39-66.

Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*. *16*(47), 290-305.

Díaz-aguado, M. J. (2013). *Convivencia escolar y prevención de la violencia.* España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Espot, R. M. (2006): *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere.* Madrid: Editorial Praxis.

Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A., & Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones · UCM*, *16*(2), 116-125.

Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *15*(1), 87-107.

Jelin, E. (2003). Citizenship and Alterity. Tensions and dilemmas. *Latin american perspectives. 30*(2), 309-325.

Kojève, A. (2006). *La noción de Autoridad.* Madrid: Nueva Visión.

Ladson-Billings, G. (2004). Differing concepts of citizenship: Schools and communities as sites of civic development [Diferentes conceptos de ciudadanía: escuelas y comunidades como espacios de desarrollo cívico]. En N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness [Educando ciudadanos para la conciencia global]* (pp. 69-80). New York: Teachers College Press.

Martuccelli, D. (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*, *41*(1), 155-174.

McGarr, O., O'Grady, E., & Guilfoyle, L. (2016). Exploring the theory-practice gap in initial teacher education: moving beyond questions of relevance to issues of power and authority. *Journal of Education for Teaching*, *43*(1), 48-60.

Míguez, D. P. (2017). Las Complejidades de la Convivencia Ciudadana en la Escuela Media Argentina. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, *1*(1), 23-45.

Ruiz, A. P. (2013). Educación para la ciudadanía y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (11), 71-94.

Tahull, J., & Montero, Y. (2013). Reflexionando sobre el concepto de autoridad. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *6*(3), 459-477.

Zamora, G. & Zerón, A. (2010) Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 99-116.

Zamora, G., Meza, M., & Cox, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis*, *7*(15), 63-80.

# Sujeto, estética y posmodernidad. Por una ciudadanía performativa

Raquel Cercós i Raichs[a,1]; Karine Rivas Guzmán[b]; Jordi García Farrero[c]
[a,b,c] *Facultad de Educación (UB) Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona*
*Mail: rcercos@ub.edu; krivas@ub.edu; jgarcia@ub.edu*

**Resumen**

En esta comunicación se recogen algunas de las tesis elaboradas principalmente por Michel Foucault y Judith Butler, cuyos ejes se centran, básicamente, en el lenguaje, la estética, el poder y el sujeto como categorías discursivas. Serán estas premisas –de marcado signo posestructuralista– a partir de las cuáles repensaremos nuestra formación como sujetos éticos, estéticos y políticos. En una sociedad líquida donde se desdibujan los ritos de paso y donde todo es pasajero, adoptar la postura de no sucumbir a una identidad establecida por los discursos hegemónicos requiere de algo más que la simple oposición; se necesita de un proceso de resistencia estético, de un acto creativo que nos permita cuestionar los regímenes de verdad. Es decir, aquellas relaciones de poder que circunscriben de antemano lo que contará como cierto y que llegamos a aceptar como el campo de conocimiento dado. Porque lo que cuenta, no sólo es nuestra capacidad de reconocer las maneras en que los efectos coercitivos del saber están en funcionamiento en la misma formación del sujeto, sino también de poner en riesgo el propio desarrollo de uno como sujeto, posibilitando acciones transformativas capaces de incidir y reconfigurar performativamente el horizonte normativo y, por tanto, los contornos de la ciudadanía.

*Palabras clave*: postmodernidad; sujeto crítico; estética; poder; *performance*; performatividad.

**Abstract**

In this paper some of the theses elaborated mainly by Michel Foucault and Judith Butler, whose axes are centered mainly on language, aesthetics, power and the subject as discursive categories are collected. It will be these poststructuralist premises from which we rethink our formation as ethical, aesthetic and political subjects. In a liquid society where the rites of passage are blurred and where everything is transient, adopting the position of not succumbing to an identity established by the hegemonic discourses requires more than simple opposition; we need a process of aesthetic resistance, a creative act that allows us to question the regimes of truth. That is, those relations of power that circumscribe in advance what will count as true and that we come to accept as the field of knowledge given. For what counts is not only our ability to recognize the ways in which

1 Raquel Cercós i Raichs
Correo electrónico: rcercos@ub.edu

the coercive effects of knowledge are functioning in the very formation of the subject, but also to jeopardize one's own development as a subject, enabling transformative actions capable of influence and reconfigure performatively the normative horizon and, therefore, the contours of the citizenship.

*Keywords:* postmodernity; critical subject; aesthetic; power; performance; performativity.

# 1. Introducción

Pensar el sujeto, el poder, la *performance* o la ciudadanía como categorías discursivas, cuestionar estos términos e intentar argumentar cómo funcionan, qué objetivos logran y qué alteraciones producen resulta un ejercicio que, a nuestro entender y desde la filosofía de la educación, puede posibilitar no sólo expandir nuestro el mundo sino también y como dirá Rorty «abrir los procesos de aprendizaje en el mundo» (2002, p. 39). De hecho, podemos considerar que la apertura semántica de nuestro contexto vital amplia constantemente las condiciones y posibilidades de la acción social en aras a una sociedad más justa. A partir de estas premisas, nuestra comunicación abordará algunas de las aportaciones –de marcado carácter posestructuralista– de Judith Butler o Michel Foucault, entre otros, con el fin de plantear nuestra emergencia como sujetos y su relación con la formación de los horizontes sociales que determinan nuestra representabilidad. De lo que se trata es de repensar nuestra capacidad crítica, de resistencia y subversión a determinadas normas sociales, es decir a «vectores de poder y de historia» (Butler, 2009b, p. 333) que limitan y ponen en peligro nuestro propio devenir como sujetos y ciudadanos de pleno derecho y, de ese modo, intentar desestabilizar los marcos normativos que regulan la inteligibilidad social.

# 2. El sujeto descentrado y el exceso de otredad como principios de libertad

A tal efecto, y en primer lugar, abordaremos el concepto de «sujeto». Así, y una vez desmantelada la metafísica de la sustancia –emblema de la filosofía ilustrada gestada en la modernidad– el sujeto pasa de ser el lugar de la razón, la autonomía y sustrato de la acción, para convertirse en un sujeto opaco, descentrado. Sin duda este giro copernicano que impugna las estabilidades y certezas modernas, ofrece nuevos horizontes éticos y políticos que se alejan de la violencia metafísica (Vattimo, 2004) que entraña aquél sujeto autónomo y monolítico que intenta establecer límites e impermeabilidades absolutas, porque tal y como lo entenderá Judith Butler, la violencia radica principalmente en pensar un sujeto que se niega a reconocer su carácter fundamentalmente social y su interdependencia (Burgos, 2008, p. 410).

Respecto a la interdependencia del sujeto y si consideramos junto a Hans-Georg Gadamer (1977, p. 531) que el lenguaje no sólo es una de las dotaciones del que está pertrechado el hombre tal y como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres tengan mundo, entenderemos, también, el hecho de que sólo en cuanto estamos

previamente establecidos en el lenguaje llegamos a ocupar el lugar del sujeto. De ahí la importancia otorgada por Butler a las palabras de Lacan y Bollas cuando sugieren que «el yo precede en mucho al advenimiento del sujeto» (Butler, 2009a, p. 84). Esta premisa, de carácter psicoanalítico nos informa que, desde nuestro nacimiento, y a lo largo del proceso relacional que establecemos con «el otro» –el encargado de proferirnos cuidados y sustento– se libra una continua búsqueda para negociar una diferenciación con los instintos y pulsiones primarias alojadas en nuestro inconsciente y, al mismo tiempo, con el asedio proferido por esa alteridad enigmática. Esta lucha para distanciarnos del otro, acontecida en las primeras etapas de nuestra vida, aún no se articula en el discurso y, por consiguiente, somos incapaces de cualquier autodeliberación reflexiva. Sólo cuando conseguimos reproducir –recordémoslo, siempre de manera precaria– la condición lingüística de nuestra existencia, adquirimos la potencia para constituirnos como sujetos.

Se deduce que en nuestra formación el otro siempre se verá implicado. Es así que podemos considerar que nuestra subjetividad se configura a partir del exceso de otredad. Porque será mediante este sinfín de mensajes proferidos por una alteridad misteriosa que nos establecemos al mismo tiempo como sujetos y en objetos del discurso. Del mismo modo, este discurso que nosotros no hemos elegido estructurará de antemano las normas y nuestras condiciones vitales. Unas normas que nunca podremos ignorar pero que sin duda tampoco determinan exhaustivamente al sujeto puesto que su acción es performativa, abierta al fracaso y a la subversión. De ahí que nuestro empeño por una autocreación o autorrealización propia no puede obviar enfrentarse con los mecanismos concretos que posibilitan nuestro devenir como sujetos. En definitiva, nuestra capacidad de acción y de libertad emana de una condición primaria de no libertad (Soley-Beltran, 2012, p. 129).

Estas premisas nos llevan a abandonar la perspectiva de un sujeto ya formado y adoptar la idea de un sujeto que, mediante una continua práctica reiterada o *performance*, se desenvuelve en este gran escenario que denominamos mundo. Sin embargo, será en este frágil devenir, –que, como actuación, siempre implicará riesgos e inseguridades– donde hallaremos las oportunidades creativas y transformativas capaces de incidir y reconfigurar performativamente el horizonte normativo y, por tanto, los contornos de nuestras condiciones de vida y de nuestra posición como ciudadanos. Porque de lo que se trata es de activar procesos de «desujeción» (Butler, 2001) mediante el cuestionamiento del horizonte epistemológico y ontológico por el cual nos constituimos como sujetos y, tras embarcarnos en lo que podríamos llamar una estética del yo, ser capaces de interrogar a la «verdad».

## 3. La estética de la existencia. De la Bildung a la Formung

En última instancia lo que Judith Butler nos sugiere es la necesidad de devenir sujetos críticos y ser capaces de cuestionar los regímenes de verdad. Es decir, aquellas relaciones de poder que circunscriben de antemano lo que contará como cierto y que llegamos a aceptar como el campo de conocimiento dado. Porque lo que cuenta, no sólo es de nuestra capacidad de reconocer las maneras que los efectos coercitivos del saber están en funcionamiento en la misma formación del sujeto, sino también de poner en riesgo el propio desarrollo de uno como sujeto.

Podemos entender la relevancia de este punto en el momento que, de manera crítica, empezamos a cuestionar nuestros propios principios ontológicos mediante los siguientes interrogantes: ¿Qué cuenta como persona? ¿Qué cuenta como género coherente? ¿Qué nos cualifica como ciudadanos? ¿Quién puedo llegar a ser en un mundo donde los significados y límites del sujeto me han sido establecidos de antemano?; o, en última instancia ¿Qué, dado el orden contemporáneo del ser, puedo ser?

Al deliberar sobre las normas de reconocimiento que gobiernan lo que uno podría ser, al preguntar qué excluyen o qué podrían verse obligadas a admitir, estamos exponiendo los límites del esquema histórico, y por tanto contingente de las cosas. Un hecho que conlleva adoptar una actitud moral y política subversiva que responde a lo que podríamos llamar una estética de la existencia, capaz de empujar el orden contemporáneo del ser hasta su límite.

Se trata, en definitiva, de hacer uso de nuestra libertad y emprender un proceso autocreativo. Un hecho que puede hacer peligrar la posibilidad misma de ser reconocido por otros. Porque si esa estética del yo se hace en desobediencia a los principios morales estipulados como «normales» en un determinado régimen de verdad, será entonces cuando nos estaremos formando a nosotros mismos en la desujeción. Esto implica, en palabras de Butler, realizar una rasgadura en los hábitos de juicio a favor de una práctica más arriesgada que busca actuar con artisticidad en la coacción (2008, p. 152).

De igual modo, la pensadora estadounidense considerará que tanto la transformación de uno mismo en relación con los preceptos éticos, como la práctica de la crítica son formas de arte, estilizaciones y repeticiones, lo que sugiere que no hay posibilidad de aceptar o rechazar una regla sin un yo que se estiliza en respuesta a la exigencia ética que a él se le impone (Butler, 2008, p. 157). Hablamos de sujetos que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a criterios de estilo. De ahí que no pueda haber ni ética ni política sin recurrir a este singular sentido de la *poiesis*.

El ideal formativo que se desprende de los postulados butlerianos nos lleva a plantear el proceso educativo de manera holística y como una aventura personal que, a modo de *performance*, deriva en un proceso abierto de autoeducación. En una sociedad líquida donde se desdibujan los ritos de paso y donde todo es pasajero, adoptar la postura de no sucumbir a una identidad establecida por los discursos hegemónicos requiere de algo más que la simple oposición, necesita de un proceso de resistencia estético, de un acto creativo que, siguiendo a Foucault, lo podríamos denominar virtud (Foucault, 2006, p. 5). En efecto, llegar a ser personas virtuosas significa ser capaces de mantener una relación crítica con las normas existentes, gracias al poder y al saber y a los infinitos juegos que el lenguaje y el pensamiento nos ofrecen. Sólo así podremos crear nuevas significaciones sin las cuales los individuos y la sociedad no podrían evolucionar.

Desde un punto de vista pedagógico, esta idea forma parte de lo que Sócrates ejemplificaba en la *parrhesia* (παρρησία), entendida como una actividad verbal –por tanto, un modo de obrar– en la cual un hablante expresa su relación personal con la verdad y reconoce –asumiendo el peligro– que decir la verdad es un deber para mejorar o ayudar

a otras personas (tanto como a sí mismo). En la *parrhesia*, el hablante usa su libertad y elige la franqueza en vez de la persuasión, la verdad en vez de la falsedad o el silencio, el riesgo de muerte en vez de la vida y la seguridad, la crítica en vez de la adulación y el deber en vez del auto-interés y la apatía moral. Evidentemente, en una época posmoderna, el objetivo de esta nueva *parrhesia* ya no será persuadir a la Asamblea, sino convencer a alguien o a uno mismo que debe cuidar de sí y de los otros.

Una opción que, como ya hemos apuntado, requiere de una actitud valerosa y de responsabilidad hacia uno mismo y hacia los que nos rodean, pues no somos otra cosa que un *homo dramaticus*. Individuos que, en continua *performance,* transitamos por el laberinto de un mundo que no nos ofrece protección. Alejados del ideal neoclásico de la *Bildung* –cuya finalidad consistía en la construcción armónica del individuo mediante la adquisición de un alma bella (*Kalós*) en un cuerpo bien proporcionado (*Agathós*)– lo que impera en estos tiempos posthumanos es el concepto de *Formung*, entendido éste como un proceso continuo de construcción y deconstrucción de uno mismo en el discenso, sin negar la posibilidad de fugas y divergencias.

## 4. La ciudadanía performativa o el derecho a tener derechos

Llegados a este punto, nos gustaría incidir en los modos para reivindicar nuestro espacio público, así como nuestro estatus de plena ciudadanía. Porque ser ciudadano o ciudadana no es sólo tener un derecho, sino tener la posibilidad de debatir los términos de reconocimiento. Conscientes de los límites de la supuesta universalidad de dicho concepto y de las innumerables violaciones de derechos que muchos "ciudadanos" todavía sufren, el ejercicio performativo de la ciudadanía implica también señalar su contingencia y, también, resulta una forma de oponerse al poder hegemónico posibilitando la apertura de espacios de libertad.

Para poder desarrollar esta tesis es necesario mencionar, en primer lugar, las aportaciones que, desde un análisis pragmático del lenguaje, nos legó el británico J. L. Austin en su libro *How to do things with words* (1953). En él se llega a la conclusión de que cada vez que se emite un enunciado se realizan, al mismo tiempo, acciones o «cosas» por medio de las palabras utilizadas. Unas premisas que recogerá Butler entendiendo la performatividad no como un acto singular y deliberado, sino como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. De hecho, la autora americana, inspirándose también en Derrida, entiende, a diferencia de Austin, que el poder del lenguaje para producir la realidad que nombra depende de la fuerza de la cita, es decir, una expresión performativa tiene éxito en la medida que tenga por sustento y encubra las convenciones constitutivas que la movilizan. En ese sentido «ningún término puede funcionar performativamente sin la historicidad acumulada y disimulada de su fuerza» (Butler, 2002a, p. 319). Así el lenguaje no solo comunica, sino que configura la realidad social y por ende, la realidad sólo será real en la «medida que es actuada» (Butler, 1998, p. 309).

Por tanto, si queremos apostar por el concepto de ciudadanía performativa deberemos recordar, en virtud del párrafo anterior, que la performatividad no sólo se refiere a actos específicos de discurso, sino también a la reproducción de normas. Tales normas están elaboradas y reelaboradas y, en algunas ocasiones, entran en crisis al ser reelaboradas porque son, como ya hemos puesto en evidencia, vectores de poder y de historia.

Para una mejor comprensión de lo explicitado, nos parece pertinente acudir a la sentencia proferida por Hannah Arendt: «El derecho a tener derechos o el derecho de cada individuo a pertenecer a la humanidad debería estar garantizada por la propia humanidad» (Arendt, 2004, p. 298). Como nos hará ver la propia Judith Butler, «el derecho a tener derechos» recoge en sí misma un tipo de ejercicio performativo porque está estableciendo a través de su enunciación el derecho a tener derechos sin que haya un precedente para esta reivindicación a parte de la propia reivindicación (Butler, 2012, p. 227; 2009a, p. 325). En este sentido, cualquier reivindicación de un derecho que no se tiene significa traducir el lenguaje dominante, pero no para ratificar su poder, sino para ponerlo en evidencia. Es decir, si queremos reclamar la igualdad uno no sólo debe reivindicar la igualdad, sino que también debe actuar y pedirla en los términos de igualdad. Porque a veces no es una cuestión de tener primero el poder y después ser capaz de actuar, es una cuestión de actuar, y al actuar se reclaman las bases del poder que hace falta utilizando nuestros cuerpos y nuestras palabras. Será usando el lenguaje como se podrán reivindicar los derechos a los que uno no tiene todavía derecho. Es así como dentro de la esfera política la performatividad puede funcionar como una forma de oponerse al poder hegemónico mediante un acto corporal y de habla que no tiene una autorización previa y que asume, sin embargo, la autorización en el curso de su realización pudiendo, de ese modo, anticipar e instaurar contextos diferentes para su futura recepción (Butler, 1997, p. 257).

Desde los movimientos feministas y *queer*, pasando por las reivindicaciones de los «sin papeles» o el movimiento Okupa, el ejercicio performativo de la ciudadanía nos puede ser útil como herramienta conceptual para pensar e historizar los distintos reclamos ciudadanos a fin de mostrar que los diversos sistemas de significado han constituido espacios de negociación y confrontación en el pasado y, por ende, también pueden ser vulnerables a la crítica tanto en tiempos presentes como en los venideros. De ese modo, podremos continuar imaginando y creando nuevas demandas ciudadanas dirigidas a desestabilizar los marcos reguladores de lo social con el fin de generar nuevos contextos más inclusivos, equitativos y justos.

## 5. Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2004). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid (España): Taurus.

Burgos, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid (España): Antonio Machado Libros.

Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid (España): Síntesis.

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista en *Debate Feminista*. Año 9, Vol. 8, pp. 296-314.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción.* Madrid (España): Ed. Cátedra.

Butler, J. (2002a). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.

Butler, J. (2002b). Críticamente subversiva, en R. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 55-79). Barcelona (España): Icaria.

Butler, J. (2009a). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.

Butler, J. (2009b). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIRB, Revista de Antropología Iberoamericana*. Vol. 4, Núm. 3, pp. 321-336.

Foucault, M. (2006). ¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung) en *Sobre la Ilustración* (pp. 3-52). Madrid (España): Tecnos.

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca (España): Sígueme.

Rorty, R. (2002). *Filosofía y futuro*. Barcelona (España): Gedisa.

Soley-Beltran, P. & Sabsay, L. (Ed.) (2012). *Judith Butler en disputa. Lecturas sobre performatividad*. Barcelona (España): Egales.

Vattimo, G. (2004). *Nihilismo y emancipación: ética, política, derecho.* Barcelona (España): Paidós.

# La formación ciudadana. Una responsabilidad social de la educación

Liliana M. Del Basto Sabogal[1]
*Profesora titular. Universidad del Tolima. Colombia*
*Directora Académica Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación.*
*Red de Universidades Estatales de Colombia.- RUDECOLOMBIA.*

**Resumen**

La situación de conflicto que ha caracterizado a la sociedad latinoamericana a lo largo de toda su historia, así como la exclusión social que da origen a diversos tipos de violencia, la debilidad institucional, la corrupción y las deficiencias en la participación política de los ciudadanos, que limita las posibilidades de construir alternativas a esta condición de crisis permanente, plantea numerosas demandas a la educacion y en particular a la universidad, como institución responsable de la construcción del *ethos* de la sociedad, se le exige la formación de profesionales capaces de desempeñarse satisfactoriamente en los distintos ámbitos de la vida social; la construcción de sujetos políticos propositivos y comprometidos con el desarrollo del país y, finalmente, la producción de conocimientos que respondan a las necesidades más relevantes de la sociedad. Existe cierto consenso acerca del papel determinante de la educación en la construcción de un orden social incluyente, con base en la formación integral, de sujetos políticos conscientes y participativos y no sólo de la capacitación de trabajadores competentes para el mercado laboral.

*Palabras clave:* Educación; ciudadanía; universidad; responsabilidad social; formación.

**Abstract**

Historically, the Latin American society has been characterized by a multidimensional sate of conflict; a place where social exclusion has given rise to various types of violence, creating institutional weakness and deficiencies in the political participation of the citizenry. These structural issues limit the alternatives that could help society emerge from a condition of permanent crisis. Such a reality poses numerous demands on education, and in particular to the university, as the institution responsible for the construction of the ethos of society. At the core of the social axis, society requires universities not only to train professionals capable of satisfactory performance in the different spheres of social life, but also to form political subjects that are propositional and committed to

1 Autor para correspondencia: Liliana Del Basto
Correo electrónico: lilianadelbasto@gmail.com

the development of the country. Thus, the university's responsibility is pivotal to social development, since its product is the knowledge that responds to the most relevant needs of the polity. Concurring with the broad consensus that education has a determinant role in the construction of an inclusive social order, the integral formation of conscious and participatory political subjects, and not only of the training of workers competent for the labor market, is crucial for social and human development.

*Keywords:* Education; citizenship; university; social responsibility; integral formation.

# 1. Introducción

Esta ponencia invita a la reflexión en torno al papel de la educación y particularmente de la educación superior, en el momento actual en el que se le presentan serios desafíos. Se desarrolla en el marco del sentido de la formación ciudadana como esencia de la responsabilidad social, inherente al quehacer de las instituciones educativas.

La primera parte de este documento presenta la problemática asociada a la violencia que se vive en América Latina y, en particular, en Colombia donde se evidencian serios problemas de corrupción que están deteriorando las bases de la sociedad. Se detectan conflictos que han marcado una historia de violencia, exclusión e injusticia con graves secuelas que obligan a revisar el rol de las instituciones y, en nuestro caso, el de la institución educativa, en particular, el de la universidad.

En una segunda parte se complementa la problemática descrita ubicándola en el ámbito de la educación moderna vista desde la perspectiva de Parssons, asumida por Habermas, lo que nos lleva a revisar el significado de "la formación" y su connotación holística e integral, orientada a responder por la construcción de una sociedad pluralista, democrática y participativa en la que la formación de ciudadanos juega un importante rol en el momento actual.

Por último, se enfatiza en la necesidad de asumir estas demandas en el marco de una sociedad en conflicto donde el quehacer educativo, desde la denominada responsabilidad social universitaria, no es más que la esencia de su quehacer institucional.

# 2. Problemática

Para nadie es desconocida la situación de violencia inherente a las guerras internas que se han librado en América Latina, lo que ha incidido en aspectos de la vida social y política. Su gravedad, extensión y duración, han contribuido a afianzar una crisis que trasciende todos los ámbitos.

En El Salvador han continuado los índices de violencia a pesar de la firma de la paz en 1992. "En los dos primeros meses de 2016, El Salvador alcanzó la espantosa cifra de 1.399 asesinatos…" (Copyright: http://pacifista.co/despues-de-firmar-la-paz-el-salvador-es-el-pais-mas-violento-del-mundo/…..). De igual forma, según el diario La República de Perú, el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski, inició el año 2016 con 213 conflictos so-

ciales, con base en el reporte emitido por la Adjuntía para la Prevención de Conflictos Sociales y Gobernabilidad de la Defensoría del Pueblo; de otra parte, en Guatemala, los 36 años de conflicto armado interno han dejado secuelas, se afirma que a los 19 años de la firma de los acuerdos de paz, las poblaciones que resurgieron viven entre la pobreza y el subdesarrollo; tristemente, Haiti, es el país más pobre de América, más de la mitad de su población es analfabeta y el SIDA afecta a más del 5 por ciento de sus habitantes (http://www.ansanm.com/49.htm), su situación política y económica es crítica y se conoce que en el mes de octubre del presente año la ONU se retira luego de infructuosas gestiones; también en Nicaragua se evidencian serios problemas de violencia que afectan la población.

De otra parte, en Colombia, país desde el cual se ubican los principales aportes para esta reflexión, la violencia se ha gestado desde el pasado siglo y en ella han estado involucrados, en un comienzo, el Estado colombiano y las guerrillas de extrema izquierda, sumándose décadas después los grupos paramilitares de extrema derecha, los carteles del narcotráfico y las bandas criminales; así mismo el conflicto armado colombiano de más de 5 décadas, ha generado más de 8 millones de víctimas y alrededor de tres millones de desplazados. Resulta una cifra insólita y vergonzante en un país que se precia de contar con un régimen democrático y pluralista.

Son múltiples las secuelas y de diversa índole generadas en la población, "la infancia ha crecido en medio del conflicto armado y en muchas ocasiones ha sido protagonista de actos terroristas e inhumanos que sin duda alguna repercuten en el crecimiento normal de los niños de este país" (https://www.inspiraction.org/justicia-economica/conflicto-armado-en-colombia) ; se estima que las secuelas del conflicto y la violencia han afectado a toda la población colombiana, en especial, se han detectado daños, físicos, morales y materiales inconmensurables; igualmente, las heridas morales trascienden grupos y comunidades.

Nos encontramos en una coyuntura de especial trascendencia con base a la firma de los acuerdos de paz que abren nuevas posibilidades y serios desafíos que impelen claras posturas en torno a la emergencia de una nueva concepción de ciudadanía.

Sin embargo, unido a lo anterior es preocupante el alto grado de corrupción que ha trascendido y permeado todos los ámbitos y aspectos de la vida en la sociedad colombiana, es innegable el horror y la indignación que produce evidenciar casos como los de Odebretch, Reficar, las irregularidades con dineros de regalías, los fiscales y jueces que se identificaron vinculados a organizaciones ilegales, el ex fiscal anticorrupción que resultó ser un corrupto al igual que magistrados de las altas cortes; inclusive, se han realizado estudios que revelan el ranking de universidades colombianas que tienen el mayor número de egresados señalados de corrupción, debido a la indignación y desconcierto que produce observar que todos ellos son graduados de prestigiosas universidades del país (ver Publímetro Colombia. lunes 25 de septiembre del 2017, a las 08:16. Publimetro.co. estudio realizado por el Observatorio de la Universidad Colombiana).

Es así como de evidencia la emergencia de movimientos sociales que presentan sus reclamos en términos de reivindicaciones de la dignidad humana y se claman por incorporar

en nuestras representaciones la huella moral que el conflicto ha dejado y cómo de ella se desprenden responsabilidades y posibles acciones que la educación y, en particular, la universidad, no puede desconocer.

## 3. El sentido de la formación en la universidad:

De acuerdo con lo descrito, tantas y tan complejas problemáticas, hacen que la sociedad en su conjunto interrogue el tipo de formación que se brinda y, en particular, se cuestione la tarea que cumple la universidad a través del ejercicio de sus funciones misionales. Más aún, existe cierto consenso acerca del papel determinante de la educación en la construcción de un orden social incluyente, con base en la formación integral de sujetos políticos conscientes y participativos y no sólo de la capacitación de trabajadores competentes para el mercado laboral que, muchas veces, ni siquiera alcanzan una inclusión exitosa en el mundo del trabajo.

No obstante, en este momento en el que se interroga por el "quehacer" de la Universidad en el ámbito de ética y la moral, interesa destacar otros aspectos que contribuyen a develar la problemática y destacan la relevancia que le subyace a la formación y con ella a la emergencia de una nueva ciudanía:

1. El carácter cientificista que ha identificado la Universidad desde el pasado y que persiste en esta sociedad del consumo y de la competencia, en detrimento de una concepción humanista de la educación. Es así como el devenir de la Universidad muestra que se ha favorecido lo que tiene que ver con la adquisición de conocimientos, más que con "*la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso de ese conocimiento*" (Habermas, 2001:24) y, se ha dado la exclusión del "*entendimiento lingüístico como mecanismo de coordinación de la acción*" (Habermas, 2001:138). En este sentido, los criterios de rendimiento y eficacia científico–técnicos, acentuados a partir de la segunda mitad del siglo XIX y fortalecidos en el siglo XX, afianzaron una ideología cientificista basada fundamentalmente en la verificación empírica.

2. Se presenta el divorcio entre lo ético y lo científico, lo humano y lo moral en contraposición con un desarrollo economicista unilateral. Es preocupante ver que, en estos momentos, la visión pesimista hobbesiana de la sociedad resulta más convincente que nunca (Walzer, 1994:163) porque, tal como se describió anteriormente, estamos viviendo en un mundo de gran convulsión política, económica, social, cultural y moral. Se detecta un marcado divorcio entre el desarrollo material y la formación moral y ética de los ciudadanos para la convivencia y la democracia, dándole mayor relevancia a lo primero en detrimento de lo segundo; lo cual, limita la posibilidad de consolidar procesos formativos que contribuyan a los propósitos de paz y justicia social. (Del Basto, 2010).

3. Además, se detectan grandes y dolorosas paradojas que ponen de presente el divorcio entre el desarrollo material y la formación moral y ética de los ciudadanos para la convivencia y la democracia, dándole mayor relevancia a lo primero en detrimento de lo segundo. Indudablemente, en el análisis de los conflictos, de su

génesis y de sus posibles soluciones, se ha privilegiado, igualmente, esa visión hobbesiana en torno a aspectos materiales y de auto conservación en detrimento de contenidos morales, éticos y políticos inherentes a la ofensa, la exclusión, el desprecio y la humillación, presentes en los conflictos contemporáneos.

4. Se evidencian crisis de legitimidad, de institucionalidad y de hegemonía en la Universidad. No hay claridad en torno al papel que está desempeñando la Universidad en lo que hace referencia al cumplimiento de su tarea social como institución pública. En su interior se perciben crisis, producto de serias contradicciones que interrogan su legitimidad, su institucionalidad, su hegemonía y su rol en la construcción y afianzamiento de una sociedad civil fundada en el diálogo, la deliberación, la comunicación y el entendimiento.

En consecuencia, se destaca la urgencia de dar relevancia a la tarea de un sistema de educación orientado a fortalecer el sentido de "lo público", de la justicia como equidad, de la democracia participativa, de la construcción de oportunidades para todos en una sociedad solidaria, lo que nos lleva a pensar en torno a la emergencia de una nueva ciudadanía.

De acuerdo con lo descrito, se interroga por el "quehacer" de la formación que ofrece la universidad a profesionales que requieren fortalezas en el ámbito de la ética y la moral, en un momento donde los efectos de la violencia y la corrupción obligan a reconstruir, a refundar esta sociedad para comprender el sentido del proceso de reconciliación y la relevancia de la inclusión, en el marco del reconocimiento intersubjetivo. A ello han apuntado un alto número de los estudios, misiones y eventos que sobre educación superior se han realizado en Colombia desde la última década del siglo pasado, algunos han llegado a su fase final y se han convertido en actos administrativos de aplicación legal, en tanto que otros, no han superado las etapas iniciales y han desaparecido, en ellos se expresa la necesidad de una toma de conciencia respecto de las implicaciones negativas de una visión restringida del "deber ser" de la formación se ofrece desde la institución educativa y en particular, desde la universidad (Guillermo Hoyos, 2008).

Así mismo, intelectuales desde diversos contextos presentan cuestionamientos en torno a la formación que reciben los profesionales, se interpela por la tarea que cumple la universidad y su papel en el momento actual develando que "se presenta "una crisis silenciosa" en la que se están "produciendo" "generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos"( Martha Nussbaum.2010.p.20 ). En palabras de Sousa, esta crisis institucional nace de "la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en defensa de los valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social."(De Sousa, citado por Chapela 2008), es tal como lo plantean Hoyos y Vargas: "… la disposición de la actividad humana únicamente hacia la reproducción material y el desarrollo técnico de la sociedad; de una sociedad cuya lógica fundamental es el consumo, la búsqueda de la eficiencia y la eficacia…"(Hoyos y Vargas, 1996, 2002, 38 pp.).

Se detecta, entonces, que el discurso sobre la Universidad ha experimentado en las últimas décadas una preferencia por analizar los problemas en el marco de una visión unilateral, sesgada por la influencia de una globalización neoliberal, olvidando que dichos problemas no se explican por sí mismos, sino que es preciso construir un marco referencial, apoyados en una teoría. Por ello, se considera que ante unas visiones de corte estratégico-administrativo-economicista, es preciso anteponer una interpretación filosófica-pedagógica y social donde prevalezca el sentido moral, ético y político del quehacer universitario y de su responsabilidad social.

## 4. La idea de universidad y su responsabilidad en el ámbito de la formación ciudadana

La universidad es una de las instancias de la sociedad civil responsable de los procesos de reproducción y transformación cultural y de la construcción de sujetos políticos. Dicho de otro modo, para los fines de esta reflexión, la universidad debe ser entendida, no sólo como la institución encargada de otorgar títulos profesionales, técnicos y tecnológicos para la inserción de los individuos en el mundo del trabajo, sino como una institución con la responsabilidad social, moral y política, de contribuir a la formación de sujetos capaces de introducir verdaderas transformaciones en las dimensiones cultural, política, ética y estética. Es decir, es inherente a su responsabilidad social la formación de ciudadanos.

Si bien la función de la educación en todos sus niveles es permitir la apropiación por parte de los jóvenes de los productos, valores y construcciones propios de la cultura, la expresión más elaborada de este proceso de apropiación tiene lugar en la universidad en donde, además, se producen nuevas formas de comprensión, apropiación y transformación del mundo y de la cultura. Son tres los elementos fundamentales de la cultura académica de la universidad, que justifican esta particular concepción de la misma:

> "1) una conexión estrecha con la *tradición escrita* que permite el aprovechamiento del saber previamente construido en cualquier campo, 2) la *discusión racional* que asegura la puesta en común de los conocimientos, el análisis de los diferentes puntos de vista, la contrastación entre las distintas perspectivas y 3) la capacidad de predecir y calcular, de *prefigurar*, de explorar y discutir posibles consecuencias y corregir el camino" (Hernández, 2007, p. 131).

Podemos entonces destacar el hecho de que la universidad es un espacio para la diferencia, la crítica racional y la deliberación, por cuanto su quehacer aspira a abarcar todos los campos del conocimiento y en ese proceso emergen tensiones, conflictos y diferencias. Como el *ethos* universitario está determinado por la cultura académica, es de esperarse que el abordaje y la superación crítica de dichas tensiones transcurran en el marco de la práctica de la valoración de las diferencias y el respeto activo, valores que se encuentran a la base de todo el proyecto democrático de la universidad.

Se considera que lo anterior sintetiza las claves del vínculo entre universidad y democracia. A ello habría que agregar, además, el papel determinante que la universidad jugó en el proceso de consolidación de los Estados nacionales durante todo el siglo XIX en Occidente, proceso que estuvo marcado por la aspiración a la construcción de un orden social y político racional, con la democracia como referente fundamental. Esta impronta histórica le confiere características culturales a la universidad, que se inscriben en su modo mismo de ser.

Hasta aquí, podría afirmarse que el quehacer de la universidad, desde los fundamentos de su *ethos* hasta las actividades a través de las cuales, cotidianamente, ejerce sus funciones misionales de docencia, investigación y proyección social, está estrechamente vinculado y, más aún, comprometido, con la consolidación y el perfeccionamiento continuo de la democracia. Tal debe ser el sentido de la responsabilidad social de la universidad: la formación ética y política de sujetos capaces de emprender las transformaciones estructurales que requieren la sociedad y el Estado.

Este planteamiento se distancia, entonces, de las definiciones oficiales que, en las últimas décadas, se han construido de la responsabilidad de la universidad, bajo el rótulo de "Responsabilidad Social Universitaria", entendida como un modelo de gestión de impactos institucionales, es decir, un modelo de gestión empresarial, que enfatiza en la gerencia ética e inteligente de los impactos (externalidades económicas) que suscitan las empresas y organizaciones en su entorno. Para los autores e instituciones que sustentan esta postura, la RSU tiene algunos de sus antecedentes en la Responsabilidad Social (RS) y la Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

Guillermo Hoyos, plantea un debate sobre el discurso de la RSU, en el que caracteriza dicho modelo como una iniciativa que tiene como objetivo primordial consolidar la mercantilización de la universidad. De igual forma, este destacado académico señala que el desarrollo del discurso de la RSU está acompañado del concepto de *"pertinencia educativa"*, término que se ha venido consolidando como el principal indicador del nivel de responsabilidad que ejercen las universidades y través del cual se ejerce presión sobre ellas para adelantar procesos de reforma institucional. (Hoyos, 2009).

En contraposición al modelo gestionario de la responsabilidad, Hoyos plantea una *"Universidad sin condiciones"* al estilo de Jacques Derrida:

> El nuevo humanismo que estamos buscando es el de la *Universidad sin condición* (*gracias a las "humanidades"*), en el sentido propuesto por Jacques Derrida en Stanford en abril de 1998 y de nuevo en Frankfurt en 2000 y en Murcia un año después. Allí dijo que la universidad del futuro debería ser totalmente libre: en ella no debería obstaculizarse de ninguna forma la investigación. (Hoyos, 2009, p. 430).

Para Hoyos, la *"responsabilidad"* como parte del *ethos* de la Universidad, es una característica que permite visionar a esta institución social como un escenario que trasciende el paradigma cientificista heredado de la tradición humboldtiana y rescata la perspectiva humanista de la educación superior.

Por lo tanto, cuando en esta ponencia se afirma que la responsabilidad social de la universidad reside en la formación de ciudadanía, estamos afirmando que reside en la cons-

trucción de un sujeto político consciente, crítico, participativo, conocedor de sus derechos y de sus deberes, pero, al mismo tiempo, comprometido con la transformación social y con la superación de la injusticia. Aludimos a aquel que, consciente de las desigualdades que engendra el orden social, político y económico, se sabe parte de las posibilidades de transformación de dicho orden y actúa en consecuencia.

Un ciudadano de estas características implica resignificar el sentido de las relaciones entre los miembros de una sociedad, con base en la valoración de las diferencias y en el respeto activo, y con el Estado, que no puede ser otra cosa que el ámbito en el cual el conjunto de la sociedad vea identificadas sus necesidades, sus aspiraciones y también sus conflictos.

## 5. Referencias

Alvarado, S. V., & Carreño, M. T. (2007). *La formación ciudadana: una estrategia para la construcción.*

AUSJAL. (2008). *Políticas e indicadores de Responsabilidad Social Universitaria.* Recuperado el 13 de Febrero de 2011, de http://www.ausjal.org/files/rsu.pdf

Autores, V. (2004). *Universidad construye país.* Recuperado el 11 de Marzo de 2011, de http://es.scribd.com/doc/52155855/la-universidad-construye-pais-RSU

Boanaventura De Sousa Santos**.** *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Laboratorio de política pública de Buenos Aires: Ed. Niño y Dávila, 2005.

Del Basto, L. (2007). *Lo público y la sociedad civil en el contexto de la Universidad*. Universidad del Cauca.

Del Basto, L. (2011) *Universidad y sociedad civil. Dimensiones éticas y políticas de la educación*. Universidad de León: Graficas Ltda.

Echeverría, J. (2011). *El principio de responsabilidad: ensayo de una axiología para la tecnolciencia*. En M. J. Guerra, & R. Aramayo. *Los laberintos de la responsabilidad* (pp. 239-259). Tenerife: Universidad de la Laguna.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Ed. Taurus.

Habermas, J. (2002). *Verdad y Justificación*. Madrid: Ed. Trotta.

Habermas, J. (1997). *Historia y Crítica de la Opinión Pública. La Transformación Estructural de la Vida Pública*. México: Ed. G. Gili S. A.

Habermas, J. (2001). *Facticidad y Validez*. Editorial Trotta. Madrid

Hernández, C. A. (2007). La universidad y la vigencia de la cultura académica. *Aquelarre*, 127-136.

Hoyos, G. (1998). El ethos de la universidad. *Revista de Humanidades UIS*, Bucaramanga.

Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis*, 435-433.

Hoyos, G. y Vargas, G. (1996). *La teoría de la Acción comunicativa como nuevo paradigma de la investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión*. Bogotá: ICFES.

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica.* Barcelona: Herder.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz.

Walzer, M. (1994). La idea de Sociedad Civil. *Ciencia Política*. *35*, pp. 163-169

## *Otras referencias:*

http://pacifista.co/despues-de-firmar-la-paz-el-salvador-es-el-pais-mas-violento-del-mundo/

http://www.ansanm.com/49.htm.

https://www.inspiraction.org/justicia-economica/conflicto-armado-en-colombia

Publimetro Colombia. lunes 25 de septiembre del 2017, a las 08:16. Publimetro.co. estudio realizado por el Observatorio de la Universidad Colombiana.

# Educadores con sentido: la urgente atención al otro

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor[1]
*Universidad de Vigo, Campus a Xunqueira. 36005, Pontevedra, España.*

**Resumen**

En una cultura inspirada por la estética de la desesperanza, se constata un deterioro de la educación y se requiere recuperar la importancia de la conversación y el encuentro. Se reflexiona sobra la identidad profesional del docente. La revolución digital, el fenómeno migratorio, las modernas formas de violencia diluyen fríamente los vínculos y las aparentes seguridades. La formación de una identidad sólida, de educadores con sentido se hace tanto más necesaria, cuanto la indignación y la crisis como eco hacen su campamento en nuestras familias, nuestras escuelas y aún en nuestras vidas. Los vaivenes emocionales parecen atribuirse el criterio de lo razonable en la época no ya de la posmodernidad, sino de la posverdad. Lo que fluctúa es bello también y digno de ser contemplado desde las aulas.

*Palabras clave:* identidad profesional; docente; conversación, ética.

**Abstract**

In a culture inspired by the aesthetics of despair, there is a deterioration of education and it is necessary to recover the importance of the conversation and the encounter. There is reflection on the professional identity of the teacher. The digital revolution, the migratory phenomenon, modern forms of violence drastically dissimilar links and apparent security. The formation of a solid identity, of educators with meaning becomes all the more necessary, as the indignation and the crisis as an echo make their camp in our families, our schools and even in our lives. The emotional ups and downs seem to be attributed to the criterion of the reasonable in the epoch, not of postmodernity, but of the future. What fluctuates is beautiful also and worthy of being contemplated from the classrooms.

*Keywords:* Professional identity; teacher; conversation; ethics.

## 1. Cuando en la escuela había humo

1 Autor para correspondencia: Isabel Dans Álvarez de Sotomayor
Correo electrónico: isabeldans@hotmail.com

A lo largo de estas líneas el humo sale por debajo de la puerta; nada se está quemando, solo son nuestras vidas que se consumen. Alguien ha encendido el cabo de una vela y el fuego en nosotros arde. Con cuánta nostalgia recuerdo esos días donde venir a la escuela era comenzar esa hoguera. En la escuela, en el autobús, en los bares se fumaba. Los que hacían oficialmente el trabajo de educar lo tenían claro, a pesar de la humareda. "Los guardianes del fuego sagrado" (como los llama Hegel), del saber verdadero, estaban a las puertas de las ciudades, como en una suerte de lugar temido e idolatrado, como un recinto sacro. Ese apartamiento del mundo, que Pring (2016) denomina "monasterio", no solo era considerado un centro espiritual, sino un espacio transmisor de poder y autoridad. De ahí la veneración y el respeto que muchos reivindican como ineludible para la tarea educativa y otros legislan bajo "la autoridad del profesor". La misión de custodia y defensa del saber hacía de aquellos, nobles defensores, y de sus aprendices, vasallos al servicio. Las virtudes eran las puntas de la rosa de sus vientos, que en justo equilibrio producían la armonía social, quizá de unos pocos.

## 2. Cenizas y quemados. Lo sólido y lo líquido

El paso del tiempo y sus irremediables fenómenos atmosféricos han provocado cambios en la concepción del saber como un bien exclusivo de templo escolar, los profesores como guardianes y señores y los alumnos como aprendices entregados por sus familias a una misión trascendente. En esto se ve la percepción social del maestro, de todo docente impregnado por un "halo épico y hasta místico" (Cardona, 2013).

Los gabinetes de crisis sacuden violentamente nuestra sociedad: "emergencia afectiva", destacan los líderes religiosos, "emergencia educativa", "emergencia formativa". Bauman parece haber vuelto la sociedad a la Edad Media: todo es firme hasta que llega el final del mapa, donde la tierra cae estrepitosamente en un vacío líquido. La disolución de lo seguro, la fragmentación del yo en múltiples máscaras como explica Lyotard, desapacigua cualquier acto educativo, cualquier familia o estructura educativa se tambalea. Y en este deshacerse el tejido social construido, aparece la revolución digital: el cortocircuito está asegurado. Al fenómeno explosivo de Internet le sucede la posverdad, en una suerte de evaporación gaseosa de un mundo de vínculos líquidos. La búsqueda de verdad como pretensión auténtica del que quiere conocer, también en las escuelas, desazona al profesor quemado y al que perdido entre los bruscos cambios sociodigitales considera que todavía no hemos pasado por lo verdadero y menos aún por sus cenizas.

## 3. Educadores con sentido

Una sociedad plural como la nuestra desconcierta en gran medida a los que educan cuando su identidad no es sólida. Si bien, este concepto no habla de algo cerrado, como predeterminado hacia una finalidad exclusiva. Lo identitario se refiere más bien al proyecto vital, que se recorre junto a otros en un constante hacerse. Los cambios veloces no comportan necesariamente destrucción o aislamiento, sino flexibilidad y apertura. La cualidad dialógica de la persona habla del diálogo también consigo misma. Narrar la

propia vida presencial y virtualmente, en diversos objetos digitales compartidos. Domingo Moratalla (2013) destaca cómo el mundo que vivimos requiere educadores con sentido, capaces de crear una cultura acogedora. Es el mundo educativo el lugar del encuentro. "La educación es una conversación con el otro sobre lo dicho y hecho por otros" (Pring, 2016). Es el valor decisivo de la comunicación educativa, pero más aún de una característica de la persona: el ser dialógico. La apertura se entiende hoy, muchas veces, como un rasgo de carácter asociado a una cualidad positiva que empuja a acometer acciones, a establecer relaciones sociales, a acumular golosamente contactos y "me gusta" en las redes sociales, etc. En este caso la apertura del diálogo al que nos referimos guarda relación con la necesidad de la apertura al otro. La conversación, más aún cuando lo es de forma presencial, enhebra una suerte de aprendizaje por la exposición no controlada al otro. El profesor, la compañera, un cuidador o una alumna de un curso inferior es ese otro con el que se conversa.

Las escuelas están llenas de medios que parecen conectar personas en un imperativo obligatorio de uso. Leer títulos como "La crisis de la tecnología" produce sonrojo y divertimento. Ser buen profesor pasa hoy por obedecer sumisamente las directrices de la tecnología para relacionarse con colegas, con alumnos y con sus familias. También hemos sufrido el desengaño de Internet en un sano ciberrealismo (Mozorov, 2012): la supuesta democratización del conocimiento obedece al mercado también. La palabra se salva, puede dejar de ser esclava. La conversación "cuerpo a cuerpo" es imprescindible para ese desarrollo en plenitud de la persona y, aún más, es condición sin la cual no hay educación.

Hablar, hablar mucho y escuchar, escuchar mucho y a todos y cada uno. El recurso obsesivo a los protocolos, los informes, las técnicas abandonan y objetualizan a la persona. Recuperar el sentido de la humanidad en las escuelas pasa por propiciar espacios para la conversación entre iguales, con el profesor.

No solo la escuela sufre esta carencia de diálogo, también la universidad. Las imposiciones de modas o dogmas sobre lo políticamente correcto impiden un sano debate, una conversación personal sobre cualquier ámbito del saber. La educación consume hoy teorías, autores, elementos o materiales y necesita volver al arte del diálogo, donde dos personas se encuentran.

Algo retiene las palabras que hacen más humana la educación, más digna la misión de las instituciones. Bien sea la tecnología, bien sea la falta virtud, pero lo cierto es que necesitamos liberar esas conversaciones cautivas que nos devuelven al mundo y a su posesión como seres humanos.

El papel de la educación es vital para descubrir también el camino de la libertad. No se trata solo de educar en libertad como ausencia de limitación espacial, temporal o presupuestaria. Se puede hacer descubrir el decidido impulso que supone el hacer con libertad lo arduo (escuchar, escribir, etc.) para lograr una mejora. La motivación va dejando su sitio a la cultura de las emociones, donde sentirse bien es el único aserto admitido. El típico dualismo entre lo que se debe hacer y el hacerlo porque se quiere está muy bien resuelto en este caso: donde se ama lo que se hace, hay una confianza total en cada persona

como ser libre. La cultura de la sospecha, del infiltrado o del enemigo que acecha a cada paso nuestra seguridad, nuestra obsesiva privacidad reclama con urgencia volver a pensar la libertad en nuestras aulas. No son cuestiones novedosas estas, ya Marchand (1980) enarbolaba la bandera de una sana afectividad del educador, que se basa en el respeto a la libertad de sus alumnos. No todos los tipos de aprendizaje son educación y ahí entra precisamente el papel del profesor-educador. La educación es un tema complejo, un concepto global que integra muchos elementos: un contenido moralmente irreprochable, una forma en dignidad y libertad, que sea aplicable por su uso y mantenga un equilibrio entre lo académico y lo emocional. L'Ecuyer (2013) propone educar el asombro, despertar la contemplación desde la realidad. La serenidad como ambiente educativo propicio para el desarrollo personal.

No todo es educativo. Un ejemplo es la obsesión mercantilista por los resultados, que deriva del pensar que las actividades lo resuelven todo. Un frenesí activista que impera en nuestra sociedad y también en nuestras escuelas: lo importante es hacer para lograr niveles de rendimiento en PISA como Corea o como Finlandia, sin atender a la felicidad emocional de esas comunidades educativas. El mercantilismo, la eficacia, el rendimiento y todo el conjunto de lenguaje de gestión empresarial perjudican la buena educación (Pring, 2016). El peligro de un paradigma tecnocrático es precisamente querer dominar la mente del alumno. El éxito estaría vinculado al proyecto educativo y no al rendimiento bajo la presión estadística.

## 4. La hoguera que da calor: la urgente atención al otro

Encontrar sentido a la tarea educativa en un mundo en movimiento es una gran responsabilidad, que pivota sobre la "ética del cuidado" (Domingo, 2013). Si la sociedad parece enferma en extremos violentos de rechazo hacia los que piden refugio, integración o respeto en otro país, en un aula o en su propia familia, la Educación puede ser la ayuda necesaria para la convivencia de todos. Aprender y enseñar la hospitalidad empieza en el diálogo abierto y la libertad cuerpo a cuerpo, sin mediaciones. Fernando Savater en una entrevista grabada sugería cómo la educación debía servir para la vida, más allá de las estrategias meramente instructoras o adoctrinadoras. Pero no podemos dar por hecho qué es la educación, como si se tratara de un todo cerrado y medible.

Esta perspectiva nos hace educadores cuando verdaderamente se da el "encuentro" y nos permitimos el riesgo de correrlo, de presentar y seguir la asimilación. No existe oposición entre el amor al alumno y el amor al saber, como señala Meirieu (2006). Es posible la transmisión del saber en clase y es posible dedicarse a enseñar, más allá de las rutinas administrativas y tecnoeufóricas. Más aún, la intencionalidad en un proyecto de enseñar se constituye en motor de la educación. La propuesta consiste en hacer hacer para hacer aprender, poniendo al alumno en el centro. Lo que aúna las concepciones de diversos autores es que la educación supone creer en las capacidades del alumno, perfectibilidad humana, competencias necesarias para la vida, desarrollo formativo personal, social y cultural, innovación y capacidad crítica.

No podemos lograr la eficacia a cualquier precio y menos renunciando a educar con sentido. Educar con sentido es vivir pues, en palabras de Meirieu (2006), un proyecto de escuela, poniendo como centro no al alumno, sino al acto pedagógico, con una enseñanza que educa. La persona educada y, por tanto, la buena educación modela una existencia según el conocimiento y la virtud. No se debe oponer el logro a la felicidad, sino que la competencia emocional será un indicador de buen rendimiento escolar en su sentido pleno, educativo.

## 5. Identidad profesional pedagógica

Una identidad profesional docente sólida debe marcar las líneas de su formación. Para Meirieu (2007) se ha producido una revolución copernicana en Pedagogía, que exige la renuncia a la posesión del alumnado y al moldeamiento, en favor de la libertad para hacer pensar a través de un proyecto personal. La clave de una supuesta "crisis del profesor" y de su rol actual, pasa por recuperar algunas ideas fuertes para guiar su actuación. En las cartas de Meirieu a futuros profesores-educadores, además del proyecto personal y escolar propone una serie de claves. La primera de ellas es no abandonar jamás la tendencia hacia ese "algo" –"la dimensión oculta"- que es vocacional. Olvidar la dimensión organizativa como prioridad y recuperar la centralidad del acto pedagógico, no desde el alumno, sino desde el cómo. Para ello propone un trabajo centrado en la exigencia ("trabajar duro es lo primero"), que haga derivar el apoyo de la motivación para seguir creciendo. Las metodologías o los recursos que atraen al alumnado son útiles, pero bajo criterios estrictos de calidad, como buenos profesionales. La autoexigencia profesional se comunica en el aula, en cualquier materia, ya que todos somos profesores y todos educamos en un centro docente. El compromiso y la vocación educativa son las señales inequívocas de una identidad profesional pedagógica sólida. El vuelco social que produce un profesor comprometido y que ayuda a sus alumnos a salir de sí mismos, de tenerse como centro de todo, para salir al encuentro de los otros. En esta línea, el descubrimiento del aprendizaje-servicio como plataforma que potencia una educación para otros y con otros, en conexión con lo que la sociedad real, del entorno próximo necesita es una excelente forma de concretar este compromiso cívico (Puig, 2007). La formación del carácter, la educación en competencias, un afán de servicio social y de justicia social en lo que se recibe gratuitamente en la escuela parece un buen camino para la mejora identitaria.

## 6. Socios, ciudadanos y personas

La escuela es una comunidad por asociación y colaboración, que permite dar una dirección de sentido a la propia vida. Superada por el mismo Prensky la línea entre nativos e inmigrantes digitales, habla de una nueva "pedagogía de la coasociación". En una cultura inspirada por la "estética de la desesperanza" (Meirieu, 2006), se constata un deterioro de la educación ("educar para aprobar") y se requiere recuperar la importancia de la conversación y el encuentro como decíamos al principio. El habla en sentido amplio es lo que permite los logros del ser humano que se generan tras el compartir educador y educando. La realidad misma funciona de este modo y la educación prepara y acompaña estas inven-

ciones naturales de cada persona. Cada individuo se configura a través de sus propias acciones libres y las que le acontecen. Ninguna acción es indiferente y ningún profesor lo es.

La comunicación del ser personal recuerda la etimología de "comunicar" como participación de vida común: encuentro de dos subjetividades. La relación entre ambos, emisor y receptor, puede ser bien objetiva cuando el otro pasa a ser un objeto o bien subjetiva cuando es tratada como persona. Se trata de un fenómeno complejo que permite cuestionarse algunas ideas muy repetidas en el sentir común. Muchas veces se defiende la necesaria neutralidad de la educación y quizá esto sea posible si entendemos que la comunicación educativa ha de ser objetiva, pero no es cierto que la más elevada comunicación humana supone una relación intersubjetiva.

Recuperar el sentido de la humanidad en las escuelas, Las imposiciones de modas o dogmas sobre lo políticamente correcto impiden un sano debate sobre qué necesitan las personas y no solo las empresas o los empleos (obviamente ambos los forman personas). La educación consume y produce y necesita volver al arte del diálogo, del encuentro con los "pensadores del currículo" (Pring, 2016). Bien sea la obsesión por el solo conocimiento, bien sea la falta virtud, pero lo cierto es que necesitamos liberar esas otras dimensiones que nos devuelven al mundo y a su posesión como seres humanos libres.

Estos socios que son ciudadanos se amparan en una diversa política educativa. Se ha abierto el camino para que la educación sea un tema social de primer orden, pero sobre todo nos da el empuje para implicarnos y tomar parte activa en su mejora. Bokova en el documento de la UNESCO sobre la situación mundial (2015) bautiza la educación como "bien común universal" […] La "buena educación" debería recuperar algunas cuestiones clásicas y no estar sometida a los dictámenes del ritmo económico de la UE, debería ser algo más independiente, aunque garanta ciertos niveles, y no estar sujeta al turno político. Creo que la igualdad que las leyes propugnan debe contemplar con respeto el panorama inmenso de la diversas social del país, de cada estudiante, de cada centro.

La realidad educativa no debe plegarse a los imperativos de gestión ("pedagogía de la organización"), las modas (por ejemplo, la obsesión tecnológica y el abandono de la lectura literaria) y descuidar la complejidad de su objeto: el ser humano. Una sociedad democrática quiere personas capaces de pensar por libre, que busquen el bien común y lo verdadero, que permita conocerse, sanar la desigualdad para respetarse y seguir soñando con la educación "como arma cargada de futuro".

La revolución digital, el fenómeno migratorio, las modernas formas de violencia diluyen fríamente los vínculos y las aparentes seguridades. La formación de una identidad sólida, de educadores con sentido se hace tanto más necesaria, cuanto la indignación y la crisis como eco hacen su campamento en nuestras familias, nuestras escuelas y aún en nuestras vidas. Los vaivenes emocionales parecen atribuirse el criterio de lo razonable en la época no ya de la posmodernidad, sino de la posverdad. Lo que fluctúa es bello también y digno de ser contemplado desde las aulas. Atreverse a comprender qué y quién está detrás de la valla, del compañero de clase, de la red social es parte de la misión educativa. El regreso al calor de un fuego que ilumina las relaciones a través del diálogo y el cuidado en libertad pueden ser las luces de un nuevo amanecer educativo.

# 7. Bibliografía

Calvo, M. (1980). *La crisis de la tecnología*. Barcelona: Bruguera.

Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED.

Domingo, A. (2013). *Educación y redes sociales*. Madrid: Encuentro.

L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Madrid: Plataforma.

Lyotard, J.-F. (2006). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra

Marchand, M. (1960). *La afectividad del educador*. Buenos Aires: Kapelusz.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Laertes.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Morozov, E. (2012). *El desengaño de internet*. Barcelona: Destino.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Pring, R. (2016). *Una Filosofía de la Educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.

Puig, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Savater, F. (2013). ¿Para qué sirve la educación? Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6QKTInJ-6-U fecha de acceso 12/12/2016.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf Fecha de acceso: 22/12/2016.

# Educación inclusiva e interculturalidad: la Filosofía para Niños en la sociedad multicultural

Sara Mariscal Vega[1]
*Universidad de Sevilla, Departamento de Metafísica, Corrientes actuales de la Filosofía, Ética y Filosofía política, Facultad de Filosofía, C/Camilo José Cela, s/n, 41018, Sevilla, España*

**Resumen**

Aceptar el desafío del multiculturalismo supone, desde una perspectiva inclusiva, dejar de entender la educación como disciplina basada en conceptos puros y no circunstanciados, y adoptar un punto de vista pluralista e intercultural. Así, en lugar de un concepto moderno de la cultura (también de educación) considerada como un todo unitario rígido; un enfoque transcultural hará hincapié en un proceso continuo de intercambio. Esto implica superar el punto de vista etnocéntrico y seguir *una* lógica de la *diferencia* basada en conceptos como el mestizaje, la *comprensión* y la pluralidad. De esta manera, pretendemos reivindicar una escuela crítica que fomente la promoción de una ciudadanía inclusiva, esto es, responsable, consciente y abierta con la comunidad global atendiendo a todas sus expresiones. Para ello, queremos presentar la Filosofía para Niños como una herramienta práctica que ayuda, por su método dialógico y reflexivo, a la conquista de ciudadanos más comprometidos con el mundo y las ideas.

*Palabras clave:* inclusión; interculturalidad; comprensión; crítica; Filosofía para Niños

**Abstract**

To accept the challenge of multiculturalism means, from an inclusive point of view, to stop understanding education as a discipline based on pure and circumstantialless concepts, and to adopt a pluralistic and intercultural viewpoint. So, in the place of a modern concept of culture (also of education) as a rigid unitary whole; a cross-cultural approach will emphasize a continuous process of exchange. This means overcoming the ethnocentric perspective and following a difference logic based on concepts such as intermingling, comprehension and plurality. Thus, we intend to reclaim a critical school that encourages the promotion of an inclusive, ie, responsible, conscious and open citizenship to the global community attending to all its expressions. For this way, we want to present Philosophy for children as a tool that promotes, by its dialogic and reflective method, the consecution of citizens more committed to the world and ideas.

*Keywords:* inclusion.; interculturality; understanding; review; Philosophy for Children

1 smariscal@us.es

# 1. Introducción: El compromiso con el mundo comienza por las ideas

Erich Fromm distingue entre el modo de tener y el modo de ser, diferenciando entre las expresiones "tengo conocimiento" y "conozco". Tener conocimiento es retener información y conocer trae consigo la asimilación consciente de todo el proceso de aprendizaje (Fromm, 1999, p. 53).

De esta manera, hablamos de compromiso con las ideas, de responsabilidad, en el sentido en que la educación comienza a dirigirse hacia el conocimiento en relación con el aprendizaje activo, hacia la *comprensión*. Y la comprensión está más allá de la mera explicación, pues "explicamos por procesos puramente intelectuales, pero comprendemos por la cooperación de todos los poderes de la mente activada por la aprehensión" (Dilthey, 1979, p. 172). En una educación consciente del proceso multicultural y dirigida hacia la convivencia intercultural, se hace indispensable la *comprensión* de conceptos relacionados con la creación de una ciudadanía crítica, responsable y abierta a la comunidad global. Por ello, proponemos la Filosofía para Niños como método para la reivindicación de una ciudadanía inclusiva que, para mostrarse comprometida con el mundo, se implique primero con una reflexión crítico-conceptual intensa. De ahí que se trate de acceder al *otro*, no sólo tolerándolo, sino comprendiéndolo, es decir, asumiéndolo como otro yo. Por ello, apostamos por la escucha activa como forma de interiorización de la voz oprimida y diferenciaremos entre la escuela multicultural y la intercultural.

> "La hospitalidad pura consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o ya sean unos «papeles» de identidad. Pero también supone que nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues, y le reconozcamos un nombre propio: «¿Cómo te llamas?». La hospitalidad consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición», una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras. Diferencia a la vez sutil y fundamental, cuestión que se plantea en el umbral del «en casa», y en el umbral entre dos inflexiones. Un arte y una poética, pero toda una política depende de ello, toda una ética se decide ahí" (Dhombres, 1997, s.f.).

Así, defendemos una escuela hospitalaria con las *otras* razones, con el pluralismo y los diferentes modos de ser, reivindicando la diferencia por encima de la semejanza, esto es, asumiendo que no hay sólo *un* modo de vivir, que la verdad no es única, esto es, que a la existencia humana no le es suficiente la *explicación*, sino que en la convivencia las personas necesitan de la *comprensión*. En este sentido, apostamos por las diferencias como condición de posibilidad de cualquier diálogo, diversificando los conceptos tradicionales: la Verdad se convierte en *verdades*, la Razón en *razones* y la Cultura en *culturas*. Se trata de superar la idea moderna de cultura considerada como un todo unitario y basada en rígidas oposiciones binarias (alto/bajo, occidente/oriente, masculino/femenino) para, en un acercamiento transcultural, enfatizar el proceso continuo de contaminación, hibridación y diseminación de ideas, lenguajes, hábitos culturales y artefactos.

## 2. De la escuela multicultural a la escuela intercultural

En este punto continuamos con la reivindicación de la *comprensión* como forma de acercamiento al sentido de las cuestiones humanas. No obstante, queremos ahondar en la distinción que existe entre la actitud tolerante y la comprensiva a través de dos términos esenciales: multiculturalismo e interculturalidad. El multiculturalismo es, según la RAE, la "convivencia de diversas culturas". Por su lado, lo intercultural "concierne a la relación entre culturas". Dado que "convivir" es "vivir en compañía de otros u otros", mientras que la "relación" implica "conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona", podemos afirmar que una sociedad intercultural está más próxima a la *comprensión*. Claro es que el multiculturalismo es la condición de posibilidad de la interculturalidad, pero ello no conlleva directamente la "conexión" o "comunicación" entre las culturas. Esta relación depende, sobre todo, de la actitud social que se adopte ante el reto de la diversidad.

La escuela pluralista, en el sentido más amplio, debería abogar por este intercambio activo de modos de comprensión a todos los niveles. Es decir, no se trata sólo de defender la relación entre las culturas, sino de reivindicar una comprensión más holística de todo el proceso educativo, de comprender la clase como convivencia activa entre todas sus partes. En ocasiones, por ejemplo, ocurre con el tratamiento de la conducta y los castigos, se disuelven de modo aislado los problemas de una clase, interpretando que la dificultad estriba en el alumno concreto, en vez de trabajar los conflictos como circunstancias de la clase. En 2008 la UNESCO habla de convivencia efectiva, aludiendo que: "una escuela inclusiva no es tal sólo porque recibe alumnos diversos, sino porque la convivencia efectiva —la "escuela vivida"— genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos" (Unesco, 2008, p.17). Y es que "la convivencia en la sociedad democrática demanda habilidades de escucha de los argumentos de los otros y de cribado analítico y respuesta, para fundar la ciudadanía sobre bases sólida creadas entre todos" (Barrientos, 2013, pp. 21-22).

> El multiculturalismo ante todo es un reto; el reto de salir de nuestra estrechez de miras para caminar hacia una visión más amplia e interactuante de nuestro mundo, siendo conscientes de su influjo e intentar traducirla y operativizarla en los diversos campos. Es más, desde un enfoque evolutivo y poligénico, éste representa una de las características más antiguas de la humanidad, surgida en lugares distintos del planeta con una gran variación de virtualidades nunca-nunca idéntica, ni uniforme- que generó la variedad de razas y culturas conocidas en la actualidad (De Vallescar, 2000, p.119).

El multiculturalismo supone, en este sentido, un desafío, un desafío a la razón pura, que comienza y acaba en sí, que se legitima a sí misma y no acepta la existencia de otras verdades. Si el multiculturalismo es un hecho y constituye nuestra circunstancia, nuestro entorno, entonces tenemos la obligación de hacerlo operativo, de usar esta realidad a favor de la optimización de la sociedad. Para hacer operativo el multiculturalismo, para que genere satisfacción social, debe encaminarse hacia la interculturalidad.[2] Así, lo que descubrimos

2 En este sentido afirma Diana de Vallescar: "las sociedades multiculturales conducen espontánea y nece-

bajo esta realidad es el cotidiano fenómeno del encuentro entre marcos conceptuales diferentes, entre horizontes de comprensión. A partir de Gadamer, entendemos este encuentro entre marcos conceptuales distintos no como el acercamiento de dos resultados, sino de dos procesos. Es el diálogo entre dos procesos que se hallan en pleno movimiento, influenciados no sólo por la tradición, sino por su deseo sempiterno de encontrar(se), de ser-en-el-mundo. Esta propuesta de acercamiento no-vacío de prejuicios, de encuentro repleto de situaciones, de posiciones, posibilita precisamente la *comprensión*. La comprensión es el resultado del hecho de que el ser es no sólo ser en el tiempo, sino ser como tiempo. Y en esa temporalidad el hombre alcanza a comprender. El partir de la afirmación de nuestra temporalidad hace posible esa comprensión, apoyada también en la existencia de nuestro carácter finito. Porque somos finitos, necesitamos explicar y, sobre todo, *comprender*. Esa finitud espacio-temporal viene acompañada de ciertas circunstancias que nos configuran. Por lo que se deduce que esas circunstancias, esos prejuicios son inseparables del acto comprensivo. De hecho, podemos decir que precisamente lo que posibilita que el hombre trascienda su propia situación es su consciencia de finitud. Es decir, si el ser humano se sabe finito, puede pensar cómo sería no serlo, su contrario, y entonces alcanzará a trascender su propia finitud desde su ahí. Por ello, afirmamos que la finitud, los pre-juicios no son un obstáculo para la interpretación, sino justamente condición de posibilidad de toda comprensión. Y toda comprensión es un trascender, un ir desde lo propio hacia lo ajeno, hacia lo otro. Somos, por tanto, ineludiblemente aquello que vivimos, y, como seres finitos, temporales y pensantes, necesitamos de nuestro entendimiento, de nuestra aprehensión, de nuestros prejuicios para poder conocer y comprender.

> ¡Así es! La conciencia histórica tiene que aprender a comprenderse mejor a sí misma y a reconocer que los esfuerzos hermenéuticos siempre están codeterminados por un factor histórico-efectivo. Estamos dentro de tradiciones, las conozcamos o no, seamos conscientes de ellas o seamos tan pretenciosos como para creer que comenzamos sin presupuestos: esto no cambia nada con respecto a la efectividad de las tradiciones sobre nosotros y sobre nuestra comprensión (Dutt, 1998, pp.37-38).

En esta toma de conciencia de nuestra condición histórica, reivindicamos una educación acorde a la diversidad humana, una educación que, toda vez que ha comprendido la importancia de asumir el carácter hermenéutico del ser humano, debería ser más formal que material. Es lo que Adela Cortina denomina una "ética de mínimos", que tenga en cuenta "los intereses de todos los afectados en pie de igualdad, y no se conforme con los pactos fácticos, que están previamente manipulados, y en los que no gozan todos del mismo nivel material y cultural ni de la misma información" (Cortina, 1994, pp.286-287). En este sentido, en el "tener en cuenta los intereses de todos", aparecen los temas del pluralismo y la interculturalidad. Y es que la identidad de los pueblos, además de física,

---

sariamente al desarrollo de una dinámica que está informada por el carácter intercultural. Pese a esto, nuestra afirmación fundamental es que, la relación que tipificamos de intercultural, en sentido propio, supone una *deliberada interrelación* entre las culturas. Y eso no puede programarse, ser implementado, ni suplido por el aparato u organización jurídico-político o cualquier otra instancia. A lo sumo pudiera crear las condiciones para que esa relación fuera posible, en pie de igualdad. Por eso, la interculturalidad es antes que nada una cuestión práctica y tiene que ver con el «arte de saber relacionarse», así que, es muy poco, o casi nada, lo que podemos presuponer." (De Vallescar, 2002, p. 143)

es simbólica o cultural, por lo que el pluralismo cultural debe sustentarse en el respeto y crítica de los símbolos del otro. Por ello, hablamos de mestizaje, refiriéndonos más a mestizaje cultural que étnico, donde las culturas se inter-afectan". (Beuchot, 2002, p.107).

De aquí concluimos tres aspectos importantes a tener en cuenta en las relaciones interculturales: la conexión ineludible y necesaria entre los pueblos, la importancia de la cultura en el desarrollo de cualquier civilización y el carácter enriquecedor de las relaciones entre las diferentes culturas, estableciendo siempre el respeto a la identidad cultural como condición de posibilidad de la convivencia:

> Por eso, hay un derecho a la conservación de la propia simbolicidad (identidad simbólica y cultural) y a que ésta interactúe con las otras en un mestizaje universal, no en una globalización totalizante y homogeneizadora ni en un cambio o en una eliminación violentas. Pero esto debe darse, dentro de un estado multicultural, como un pluralismo cultural respetuoso del bien particular y del bien común, esto es, de la diferencia y de la semejanza en su justa proporción, en lo cual consiste la analogía y se cumple o realiza la justicia (Beuchot, 2002, p.108).

En un mundo interconectado gracias a la tecnología e inevitablemente multicultural, la justicia se presenta como un término medio entre las diferencias y las semejanzas existentes entre cada uno de los seres humanos. Por tanto, la justicia no hace ya alusión sólo a las normas específicas de un Estado, sino que este término va mucho más allá de la legalidad, pues reivindica un tipo de ser humano con derecho a ser diferente, y a encontrar, a la vez, en los demás otros sí mismos. Consecuentemente, la idea de cultura será también una que trascienda las fronteras, que hermane, o al menos ponga a dialogar, los diferentes modos de ser, pues "no hacemos cultura sólo para sobrevivir, sino también para convivir, ya sea con los propios, ya con los ajenos o extraños" y en todo ello vemos la pugna "entre las identidades étnicas y las identidades más globales (estatales)". (Beuchot, 2002, p.108)

## 3. Filosofía para Niños y ciudadanía inclusiva

En este punto nos preguntamos qué tipo de racionalidad debemos fomentar para hacer posible la convivencia efectiva (intercultural). Nos inclinamos por una racionalidad inclusiva, propia de la Filosofía para Niños, que acepta que "la diversidad es la norma y no una excepción". (Unesco, 2008, p. 42) Por ello, la escuela inclusiva, basada en una ciudadanía eminentemente crítica, fuerte racional y conceptualmente, se sitúa más allá de la tolerancia, ya en la *comprensión*.

Podemos decir que la razón se ha interpretado, al menos, de dos formas: en su modo exclusivo y en su modo inclusivo. Si en la primera se aísla lo irracional de lo racional, lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto, en la segunda lo racional no es un "frente a", sino un quedar abierto, dilatando el concepto de razón tanto como diversidad contiene el ser humano. Esta última, la razón inclusiva, es la razón de la Filosofía para Niños, que, a través del diálogo, fomenta la inclusión no sólo del otro, sino de lo otro que hay en uno mismo, esto es, de la creatividad, de la imaginación.

Una educación que acepte la diversidad como norma se basará en la diferencia como condición principal para el diálogo y no en la homogeneización. De ahí que una buena educación intercultural, lo que podríamos llamar una educción para la paz o la inclusión, deba, precisamente, educar en la diferencia, sin obviar la gran distinción entre "diferencias" y "desigualdades", reconociendo y valorando la diferencia y denunciando las desigualdades. Educar en la identidad absoluta, por el contrario, trae consigo el peligro de la homogenización, que comportaría la negación de la diferencia, de la identidad individual, cultural, étnica o sexual. La convivencia pacífica comienza con el respeto hacia el otro, que es, ineludiblemente distinto, pero no absolutamente diferente. Por ello, sería recomendable que en los centros educativos se crearan proyectos donde predominasen el diálogo y la atención a las diferencias como algo positivo, como apertura hacia la comprensión afectiva y no como situaciones excepcionales (así se recoge en el programa de Filosofía para Niños). Una educación para la paz, para la interculturalidad, pasa por una educación por y para la diferencia, esto es, por y para la inclusión. Por ello, reivindicamos como métodos principales de la FpN en consonancia con el fomento de una ciudadanía inclusiva los de escucha activa y las doce típicas. El método de la escucha activa se enmarca dentro de una educación para la libertad que parte de la aceptación de la diversidad de voces como oportunidad y no como problema. Para ello la escucha activa se basa en varios métodos que cambian el modo de relacionarse y dialogar de los alumnos, dando lugar a la muestra de interés por lo que expresa el otro. Por su lado, Torrego denomina «doce típicas» (2001, p.74) a los doce tipos de respuestas que ofrecen en general las personas cuando pretenden ayudar a otra. Sin embargo, éstas respuestas son obstáculos para la comunicación, pues no ayudan a que la persona se sienta comprendida, ya que incluyen un juicio negativo sobre el otro (yo sé lo que tú debes hacer y tú no; lo que te pasa no es importante; me estás ocultando algo…). Se trata, por tanto, de transformarlas en repuestas positivas, mediante la escucha activa, donde el otro se sienta tenido en cuenta (¿puedes contarme más sobre...? ¿entonces te duele que...?).

## 4. Conclusión: la crítica como valor en la escuela intercultural

Cuando el otro se hace tangible, se concreta, cuando es "carne abierta y ha dejado de ser una realidad virtual para convertirse en real". (García, 2002, p. 184), la configuración racional y educativa debe responder al hecho de la diversidad. Por ello, una vez más queremos reivindicar el carácter solidario y responsable que creemos debe tener la Filosofía para Niños. Solidario con los conceptos, con los argumentos, pero, sobre todo, con la diversidad, con el pluralismo, con los *otros*. Y ello se hace aún más visible cuando el *otro* con el que se debe razonar es, como dice García, carne abierta, cercana. Por ello, respondiendo a la realidad innegable que supone el multiculturalismo y con la pretensión de fomentar la interculturalidad, ofrecemos un tipo de educación que apueste por las diferencias como condición de posibilidad del conocimiento humano, abogando por lo que llamamos "educación democrítica".

El concepto de educación democrítica surge gracias a la defensa que hacemos de una escuela que fomente como único valor la crítica, la revisión, que eduque a los niños en el cuestionamiento de las propias creencias y de lo aparentemente indiscutible (Mariscal Vega, 2015). No se trata de defender una educación libre de valores, fuera de un discurso, sino de presentar una educación cuyo objetivo sea, justamente, tomar conciencia de esta realidad: no hay vida sin "prejuicio"[3], como ya indicábamos en la introducción de este trabajo. Gadamer, como es sabido, afirma que conocemos siempre a través de prejuicios, que el encuentro colmado de circunstancias y perspectivas, posibilita ciertamente la comprensión (Gadamer, 1984). Sin embargo, que no podamos interpretar fuera de nuestra cultura no supone que no podamos acceder al otro, sino, más bien, que debemos asumir que tiene sus *propias* circunstancias.

Así, una educación eminentemente democrática tiende a resaltar lo común, vinculándose a conceptos como "igualdad", "identidad", "monólogo" y "Verdad"; mientras que la educación democrítica, comprometida con el pluralismo, propio del ser humano, apuesta por lo "único" en sentido de particular, por destacar lo *propio* y diferente de cada alumno, asumiendo conceptos como "diferencia", "diálogo", "pluralismo" e "inidentidad". Si la educación democrática, por querer resaltar lo común, corre el riesgo de suponer que existe *un* modo bueno de ser humano, de vivir (pues lo *común*, lo que se repite mayoritariamente, podría confundirse con la *esencia* humana); la democrítica, al conjeturar que no "hay supuesto incuestionable" y que "el ser se dice de muchas maneras", apuesta por la revisión crítica de los conceptos (apostando ahora no por la esencia, sino por la existencia, esto es, por la presencia viva, carne abierta). De ahí que la Filosofía para Niños se base en el continuo cuestionamiento, en la técnica del "por qué", problematizando supuestos cuya validez es normalmente aceptada per se hace. El propósito de estos ejercicios es demostrar que cualquier supuesto puede ser revisado. No se intenta, claro está, "averiguar la razón de ser y la validez de todos los supuestos que uno encuentra a cada paso en la vida diaria, sino de demostrar que puede prescindirse de su carácter absoluto y someterse a examen". (De Bono, 1993, p. 112 y pp. 114-115) No se trata, por tanto, de negar los valores democráticos, sino de hacer que los jóvenes no asuman ninguno de ellos sin antes pasarlos por el tamiz de la razón, sin hacerlos propios. Este es el sentido de la responsabilidad que exponíamos al principio, es el sentido de la FpN y debería serlo de una educación cultural sana, pues se trata de que los niños sean responsables de todo el proceso educativo-social, críticos, conscientes y solidarios, y no meros receptores pasivos de las *buenas* ideas pensadas por otros.[4]

---

3 A nivel cultural esto es esencial en los niños y jóvenes, toda vez que asumen que su cultura es otro modo de vivir, de posicionarse en el mundo, que no está libre de valores, prejuicios, tendencias…Esta toma de conciencia se trabaja muy bien con la lectura del texto "Los Nacirema", donde el lector tiene la oportunidad de acceder a una descripción de la cultura occidental hecha por un antropólogo extranjero, que ofrece la sensación de estar describiendo el proceder de una tribu ajena. No obstante, normalmente (más aún si son jóvenes) el lector cree que se trata de alguna de las llamadas "no civilizadas". El trabajo de descentración (en este caso cultural) es muy importante en la Filosofía para Niños.

4 El estudio que aquí se presenta es eminentemente teórico, no obstante, se cuentan con distintos escritos de la propia autora donde se explicita el carácter práctico de estas líneas educativas, es decir, donde se exponen no sólo técnicas de Filosofía para Niños, sino donde se recogen resultados y reflexiones acerca de las sesiones prácticas realizadas.

# 5. Referencias

Barrientos, J. (2013). La educación dialógica democrática en la entraña de la filosofía. En A.A.V.V, *Filosofía para Niños y educación democrática freiriana*. Madrid (España): Liber Factory.

Beuchot, M. (2002). Pluralismo cultural analógico y Derechos Humanos. En A.A.V.V., El *discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid (España): Biblioteca Nueva.

Cortina, A. (1994). Ética mínima. Madrid (España): Tecnos.

De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona (España): Paidós.

De Vallescar, D. (2000). *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid (España): PS Editorial.

Dhombres, D. (2 de diciembre de 1997). *El principio de hospitalidad. Entrevista con Jacques Derrida*. Traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Recuperado de https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad_principio.htm.

Dilthey, W. (1979). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dutt, C. (1998). *En conversación con Hans-Georg Gadamer, Hermenéutica-estética-Filosofía práctica*. Madrid (España): Tecnos.

Fromm, E. (1999). ¿tener o *ser?* Madrid (España): Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca (España): Ediciones Sígueme.

García, J. (2002). Multiculturalidad e inmigración. En González Arnáiz, G. (Ed.). *El discurso intercultural*. Madrid (España): Biblioteca Nueva.

Mariscal, S. (2015). FpN e innovación: del valor como educación a la educación como valor. *Opción, año 31* (número especial 5), pp. 516-533.

Torrego, J.C. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid (España): Narcea.

Unesco. (2008). *Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago (Chile): Pehuén editores.

# Compartir espacios de formación para la inclusión en la enseñanza universitaria mediante el Aprendizaje Servicio y la actividad física

Santos-Pastor, Mª Luisa[a,1], García-Blanco, Miriam[b],
Martínez-Muñoz, L. Fernando[c]

[ac] *Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3. 28049. Madrid. España*

[b] *Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. C/ Juan del Rosal, 14. 28040. Madrid. España*

**Resumen**

La comunicación presentada incluye la experiencia desarrollada en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD), a través de la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) como propuesta pedagógica en la formación inicial del profesorado. Se trata de la aplicación de una metodología fundamentada en el aprendizaje de la profesión docente en contextos reales de práctica, donde se adquieren, además de competencias profesionales, una sensibilidad por la transformación de la sociedad y la mejora de la calidad de vida de las personas en situación de desventaja. El proyecto se realiza en el contenido práctico de la asignatura actividades físico-deportivas en el medio natural y es desarrollado por el alumnado que, voluntariamente, lo selecciona para su evaluación como opción de trabajo. La experiencia desarrollada nos permite comprender el interés formativo de la metodología de ApS, como una oportunidad para generar un aprendizaje directo, real y vivenciado. También presenta dificultades, al tener que aplicar y dominar ciertas competencias profesionales que aún están en proceso de adquisición. Asimismo, podemos apreciar el impacto del servicio y la repercusión sobre el colectivo seleccionado, en relación con la vivencia de experiencias positivas en el medio natural, que no solo mejoran su calidad de vida, sino que favorecen una participación sin barreras en los contextos cotidianos.

*Palabras clave:* Aprendizaje-Servicio; actividad física; naturaleza; ocio; discapacidad intelectual.

1 Autor para correspondencia: Mª Luisa Santos Pastor
Correo electrónico: marisa.santos@uam.es

**Abstract**

The communication presented includes the experience developed at the Autonomous University of Madrid (UAM) in the Degree of Physical Activity and Sport (CAFYD), through the methodology of Learning Service (ApS) as a pedagogical proposal in initial training of teachers. It is the application of a methodology based on the learning of the teaching profession in real contexts of practice, where they acquire, in addition to professional competences, a sensitivity for the transformation of society and the improvement of the quality of life of people at a disadvantage. The project is carried out in the practical content of the subject physical-sport activities in the natural environment and is developed by students who, voluntarily, select it for evaluation as a work option.

The experience developed allows us to understand the formative interest of the ApS methodology, as an opportunity to generate direct, real and experienced learning. It also presents difficulties, having to apply and master certain professional skills that are still in the process of acquisition. Likewise, we can appreciate the impact of the service and the repercussion on the selected group, in relation to the experience of positive experiences in the natural environment, which not only improve their quality of life, but also favor a participation without barriers in everyday contexts.

*Keywords:* Learning-Service; physical activity; nature; leisure; intellectual disability.

# 1. Introducción

La Universidad se presenta como uno de los contextos privilegiados para liderar proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), impulsando metodologías innovadoras vinculadas a la comunidad y rompiendo con los modos de proceder en la formación tradicional, constreñida a las aulas y con una dudosa aplicación en su futuro profesional. El ApS supone una oportunidad para eliminar modelos formativos estancos, ofreciendo, como señala Tapia (2006), una formación ligada a un servicio solidario, que es desarrollada por los estudiantes y destinada a atender necesidades reales aplicando los contenidos curriculares. También favorece la implicación y participación de los distintos agentes sociales que conviven en la comunidad (Álvarez Castillo et al., 2017), entre ellos los estudiantes universitarios.

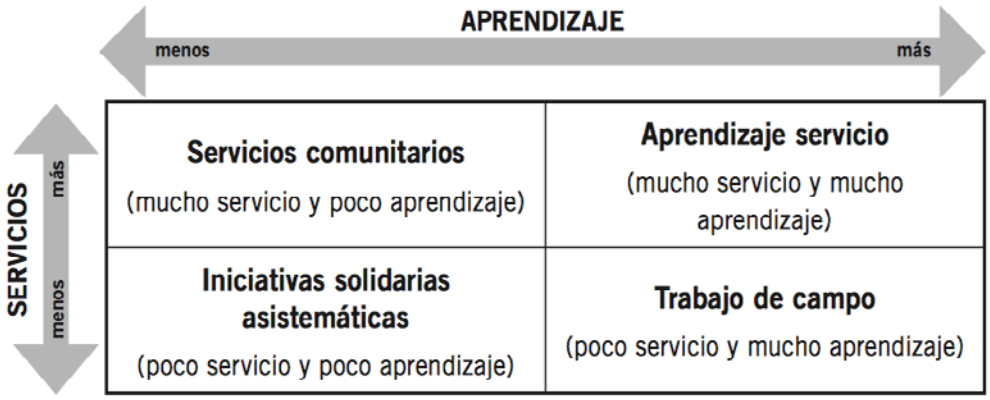



**Figura 1. Relación entre Aprendizaje-Servicio (tomado de Puig et al., 2007, p. 24).**

Puig, Batlle, Bosch, & Palos (2007) defienden la singularidad del ApS frente a otros modelos metodológicos, ya que están basados en un desarrollo experiencial, donde el aprendizaje y el servicio encuentran su máxima expresión, destacando por su doble finalidad: "servir a la comunidad y lograr ciertos aprendizajes". (Ib., p. 24)

Estos autores señalan como rasgos propios de la metodología ApS, los siguientes (p.17):

1. Se aprenden nuevos conocimientos y se produce desarrollo personal
2. Se requiere participación activa por parte del alumnado
3. La actividad exige una cuidadosa organización
4. Las necesidades de la comunidad son un horizonte que no debemos olvidar
5. Se precisa la coordinación entre cualquier instancia educativa formal o no formal y la comunidad que recibirá el servicio
6. El ApS genera responsabilidad cívica
7. Se necesita la integración del servicio en el currículo académico o en las propuestas formativas de las entidades educativas no formales
8. Se destina tiempo previamente previsto a la reflexión sobre la experiencia.

En los últimos años, tanto en el marco educativo formal como en el no formal, están proliferando perspectivas metodológicas innovadoras experienciales que permiten al estudiante ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje; pero también es necesario apostar por la formación cívica de las personas, basada en el compromiso y la responsabilidad social, por las posibilidades de servir a colectivos que presentan una situación desigual (mucho servicio y mucho aprendizaje).

Actualmente, el ApS constituye una línea de trabajo relevante, sobre la que se van obteniendo evidencias significativas de las experiencias que se están desarrollando en diferentes ámbitos y áreas de conocimiento (p.e. Martín, & Rubio, 2007, Puig, Batlle, Bosch, & Palos, 2007, Tapia, 2010). Los resultados logrados muestran las posibilidades que ofrece esta metodología para aplicar las competencias profesionales y transversales, el desarrollo de valores, la toma de conciencia del compromiso social y la relación con el entorno socio-cultural. Sin embargo, la aplicación de un proyecto de ApS no garantiza por sí mismo la adquisición de un "buen" aprendizaje ni de un servicio "valioso", por lo que será necesario comprobar que la prestación de dicho servicio tenga unas mínimas garantías de calidad.

Los estudios más recientes sobre Educación Física inclusiva y ApS (Torrebadella-Flix, 2009; Tortosa, Caus, Vega, Blasco, & Rodríguez, 2011; Asún, 2014; Gil, Moliner, Chiva, & García, 2016) desvelan cómo el alumnado universitario es capaz de mejorar su conciencia y responsabilidad social, su empatía para comprender mejor las características del alumnado con discapacidad, así como interactuar socialmente con este colectivo y desterrar tópicos-prejuicios. Les permite trabajar en equipo, en el diseño e intervención de programas, obtener feedbacks inmediatos en la práctica real, aumentar su motivación hacia la superación de obstáculos en la docencia y obtener un alto grado de competencia

profesional y personal en la formación. En cuanto al colectivo de personas con discapacidad, permite mejorar su motivación hacia la práctica, conocer nuevas actividades, en este caso, en el medio natural y adquirir un alto grado de satisfacción debido a la interrelación con el alumnado universitario. A pesar de ello, es necesario profundizar en la sensibilización y mejora de actitudes hacia las personas con discapacidad, posibilitando una verdadera inclusión a través de las actividades físico-deportivas en la naturaleza.

Las continuas transformaciones de nuestra sociedad exigen reconsiderar las oportunidades para educar en la naturaleza, así como ser exploradas y descubiertas para la aplicación de experiencias educativas de éxito. La inclusión debe ser una condición del diseño de las prácticas educativas, considerando a todas las personas, con independencia de su procedencia, condiciones y posibilidades. Para afrontar este reto, el aprendizaje-servicio (ApS) es un método pedagógico activo, participativo y globalizador que propiciará en el alumnado un carácter de compromiso respecto a los colectivos con más necesidades de la comunidad donde se integran (Ostrander, 2004).

## 2. Contextualización de la experiencia

El proyecto ApS que presentamos se ha desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD), en el 2º curso de la titulación, concretamente en la asignatura de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN), con carácter obligatorio, 6 créditos ECTS y se desarrolla en el segundo semestre. Los contenidos se concretan en cuatro bloques teóricos y un conjunto de prácticas con diferente duración, desarrolladas en una diversidad de espacios, dentro y fuera del contexto de la universidad. En el curso 2016/2017, se matricularon 47 estudiantes (33 chicos y 14 chicas). Como propuesta de trabajo continuo para la evaluación de la asignatura, se propone elaborar un proyecto de diseño-intervención-evaluación con los estudiantes universitarios con discapacidad intelectual que participan en el Programa universitario Promentor de la Fundación Prodis-UAM (PPro), orientado a "potenciar la realización personal y el desarrollo socioemocional del alumnado, y otra igualmente relevante, como es mejorar sus posibilidades de inserción laboral al finalizar la formación universitaria" (Izuzquiza, 2016, p. 6).

El proyecto ApS permite establecer un intercambio entre ambos programas, basado en un servicio "educativo-formativo" que es ofrecido por los futuros graduados en CAFYD (prácticas de AFDMN), con la intención de cubrir una necesidad de "vida activa" a los participantes de PPro, relacionando la actividad física, la salud, el medio natural y el ocio.

## 3. Diseño del proyecto. La naturaleza como escenario formativo

El proyecto ApS-AFDMN se integra dentro de la asignatura de segundo curso del grado de CAFYD y se propone como instrumento de evaluación de la misma, posibilitando la adquisición de las competencias docentes tanto específicas como transversales. El eje de

la intervención es la inclusión y se desarrolla mediante planteamientos metodológicos experienciales, basados en el valor del servicio a los demás. Se trata de un trabajo en grupo, con carácter voluntario y consiste la elaboración-puesta en práctica de una propuesta sobre actividades físico-deportivas en el medio natural para el alumnado de Promentor, valorando las dificultades y posibilidades de la puesta en acción, así como su posterior mejora. Los contenidos de la intervención son fundamentalmente prácticos, tratando de integrar contenidos teóricos básicos requeridos para una correcta aplicación práctica (p.e. qué tipo de equipamiento llevar a una ruta de senderismo). Las actividades que se han seleccionado han sido: 1) Juegos en el medio natural; 2) Senderismo por el circuito natural del campus; 3) Orientación-Rally fotográfico por el campus.

El proceso seguido para el desarrollo de la propuesta, se inicia con una tutela continuada, que incluye asesoramiento y acompañamiento al grupo, tanto el proceso de diseño-construcción como el de intervención-valoración, de modo que se pueda garantizar un servicio de calidad de la práctica seleccionada. Igualmente, los grupos de trabajo obtienen una supervisión permanente de las propuestas elaboradas para incidir en el desarrollo de sus competencias docentes. Para la evaluación del trabajo cada grupo deberá entregar un portafolio en el que se recopilan las evidencias de las diferentes fases del proyecto llevado a cabo.

**Fotos recogidas durante Curso 2016/2017**

El proyecto se estructura en las siguientes fases:

1) *Diseño* de una sesión de AFDMN para el alumnado de Promentor, en la que se incluyen conceptos básicos del contenido (taller) y diseño de acciones metodológicas adaptadas a las posibilidades de los participantes. Además, se plantea una clase práctica para aplicar los contenidos del taller.

2) *Intervención* o puesta en práctica del proyecto diseñado (taller-práctica), donde se recogen datos de la intervención según indicaciones del plan de evaluación.

3) *Evaluación de la experiencia*, elaborando un informe en el que se sintetiza la valoración de la práctica desarrollada, analizando los puntos fuertes y débiles de la misma, así como una propuesta de mejora.

4) *Exposición* para la presentación de la experiencia al grupo clase el día de la evaluación de la asignatura, mostrando un video (duración máxima de 4 minutos) que recoja los momentos más relevantes de la intervención.

Asimismo, cabe destacar que un proyecto de esta naturaleza requiere un trabajo colaborativo, además de una comunicación eficaz entre el grupo, tratando de integrar y aunar los esfuerzos de todos los protagonistas. Para ello, se articulan varios mecanismos que favorezcan la participación del alumnado en las diferentes fases del proyecto (aula moodle, reuniones presenciales y virtuales, redes sociales, etc.). El trabajo en red se convierte en un elemento de valor para conseguir nuestros propósitos.

## 4. Posibilidades formativas y dificultades del ApS

El desarrollo de las diferentes acciones previstas en el diseño nos permite considerar el interés que tiene la metodología de ApS en la formación de los futuros profesionales de la Actividad Física y el Deporte. No cabe duda que, con independencia de la especialidad que elijan para desarrollar su profesión (educación, entrenamiento y salud), esta experiencia de aprendizaje les abre una posibilidad diferente de ser docentes, entrenadores físico-deportivos o profesionales del campo de la actividad física y la salud. Es fundamental tener en cuenta las implicaciones que conlleva intervenir en la realidad, buscando la aplicación real de los diferentes contenidos curriculares que contempla su titulación, logrando así la adquisición de competencias profesionales adaptadas a las necesidades de los colectivos concretos con los que se desarrolla la propuesta práctica. Además, en nuestro caso concreto, les hace considerar las posibilidades de llevar a cabo un contenido de actividad físico-deportiva en el medio natural con personas con discapacidad intelectual. En este sentido, no sólo es un reto aplicar una práctica en el medio natural, salvando toda su complejidad y singularidad, sino que debe ser inclusiva, para que todas las personas del Programa Promentor (con una discapacidad intelectual muy heterogénea y con competencias motrices muy diversas) puedan participar en las actividades propuestas con autonomía, seguridad y sin perder el valor pedagógico de la misma. La puesta en práctica del diseño nos permite valorar las dificultades encontradas con el fin de poder replantear mejoras en próximas intervenciones, constituyéndose como una experiencia de aprendizaje de gran valor.

Atendiendo a las posibilidades y dificultades del ApS desarrollado, nos gustaría destacar en primer lugar, la dificultad encontrada para compaginar los horarios de ambos programas, siendo el alumnado de Promentor los que mayor esfuerzo han hecho para acomodarse a los horarios del Grado de CAFYD, sobre todo para las acciones inclusivas (algunos/as alumnos/as de Promentor participan en las AFDMN del grado). De igual forma, los espacios de práctica empleados también han generado cierta dificultad, ya que ha supuesto un desplazamiento a lugares poco habituales, bien cercanos al campus, próximos a él (exige desplazamiento en medio de transporte) o en el medio natural lejano (que requiere emplear un autobús para llegar al lugar seleccionado). El alumnado de Promentor presentaban mayor dificultad para acceder a estos espacios, ya que debían hacerlo acompañados siempre con una o dos personas de apoyo del programa Prodis.

Otro aspecto importante a considerar, ha sido el desconocimiento de la competencia motriz que tiene el alumnado de Promentor, lo cual generaba incertidumbre en el momento de diseñar las tareas de enseñanza-aprendizaje en las prácticas y la consecuente

búsqueda de adaptaciones, debiendo improvisar durante la actividad algunas de las tareas planteadas. Asimismo, la singularidad de los aprendizajes relacionados con la naturaleza como espacio de práctica, unido a la escasa experiencia previa del alumnado con discapacidad, determina y condiciona la predisposición hacia la actividad. La incertidumbre que genera el espacio natural junto con la dificultad técnica de algunas prácticas físico-deportivas realizadas (p.e. ruta de raquetas de nieve en la Sierra de Guadarrama), supone asumir cierto riesgo como docente, sobre todo por las situaciones imprevistas que pueden surgir de la práctica.

También observamos que los procesos de comunicación (información inicial y conocimiento de los resultados) que se establecen con el alumnado de Promentor requiere adaptarse a su nivel cognitivo, creando cierta incertidumbre sobre la comprensión de las tareas propuestas, que nos ha obligado a generar recursos y estrategias complementarias en aras a facilitar la adaptación de la tarea a la heterogeneidad de niveles existentes en la clase. Hemos podido valorar que, a veces, la dificultad reside más en nuestra propia percepción de la discapacidad, al verla como una barrera más que como una necesidad/oportunidad de adaptación de las propuestas pedagógicas a la diversidad existente, para lograr la verdadera inclusión de todas las personas. De hecho, vemos que la integración real entre los protagonistas de ambos programas es desigual. Mientras que para el alumnado de Promentor es una gran oportunidad (así lo muestran y manifiestan) por el hecho de compartir con otros alumnos de la facultad ciertas actividades y momentos, comprobamos que, en sentido contrario, no resulta tan evidente. Hemos observado que no todos los estudiantes del grado muestran el mismo nivel de compromiso o disposición para interaccionar con el alumnado con discapacidad, ya que no siempre se percibe un verdadero intercambio o acercamiento en todos los casos.

Otro aspecto fundamental que debemos considerar, es la escasa o nula experiencia práctica con grupos reales, junto con la ausencia de formación en aspectos metodológicos y relacionadas con la discapacidad, lo cual genera bastante incertidumbre a los grupos que intervienen. Se muestran obsesionados por el tiempo de práctica y por el control del alumnado, lo que sin duda vuelve a poner en entredicho su formación didáctico-pedagógica, por tanto su competencia como docentes.

Para concluir, indicar que los múltiples inconvenientes que iban surgiendo, se han ido solventando conforme se desarrollaban las prácticas o bien han requerido de un nuevo proceso de intervención (nuevo ciclo de investigación-acción), para poder buscar su adaptación y mejora. También destacar las nuevas posibilidades de aplicación que hemos valorado tras la puesta en práctica, pudiendo ser un aliciente para futuras intervenciones.

## 5. Referencias

Álvarez Castillo, J. L.; Martínez Usarralde; Mª. J.; González González, H. & Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía, año LXXV, nº 267, mayo-agosto 2017*, 199-217.

Asún, S. (2014). *El aprendizaje de servicio en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza: una vía para potenciar la inclusión de las personas con discapacidad en la actividad física y el deporte*. Barcelona: Paidotribo.

Gil, J., Chiva, O. & Martí, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers. Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review, 21*(4), 467-484.

Gil, J., Moliner, O., Chiva, O., & García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación (27*), 53-73.

Izuzquiza, M.L. (2016). El camino hacia la inclusión laboral en la sociedad del siglo XXI. Promentor: en la vanguardia de la universidad de excelencia. *Lección Inaugural-UAM*. Curso Académico 2016/2017.

Martín, X. & Rubio, L. (2007). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Editorial Octaedro. [http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/LLibre%20Experiencies%20APS.pdf]

Ostrander, S.A. (2004). Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five campuses. Nonprofit and Voluntary *Sector Quarterly*, *33*, 74-93.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona, Editorial Octaedro.

Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Tapia, N. (2010). La propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio: Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, 5, 23-43.

Torrebadella-Flix, X. (2009). Hacia un modelo de actividades físico deportivas inclusivas en el medio natural. *EmásF, Revista Digital de Educación Física (23)*, 1-15.

Tortosa, J., Caus, N., Vega, L., Blasco, J., & Rodríguez, C. (2011). El aprendizaje servicio como método de enseñanza en un curso de actividad física basada en el juego para personas con problemas de salud mental. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez, & N. Pellín (coord.). *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 653-668). Universidad de Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.

## 6. Agradecimientos

Agradecemos la disposición y compromiso del alumnado participante en la experiencia, así como a los responsables del Programa de Promentor-Prodis, especialmente a Lola, Andrés y Mayte, por creer sin recelos en nuestro proyecto.

# Factores de riesgo que influyen a la desventaja academica en estudiantes de la facultad de pedagogia e innovacion educativa

Mtra. Maricela Romo Pérez[1], Dra. Aidee Espinosa Pulido[2], Dra. Reyna Isabel Roa Rivera[3]

*Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California*

**Resumen**

En la actualidad existe gran demanda de estudiantes que ingresan a las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) tanto privadas como públicas, con la finalidad de obtener éxito escolar. Estos estudiantes se han encontrado con factores distintos que intervienen negativamente en su trayectoria escolar como son el bajo rendimiento académico y la deserción escolar (UABC, 2003). En el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010 de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2007) hace mención que los estudiantes son la razón de ser de las Instituciones Educativas Superiores, se observa en las últimas décadas que las universidades del país han tenido un aumento en el ingreso de estudiantes, esto trajo consigo una amplia transformación de la sociedad. El alto índice de fracaso escolar que se presenta en algunas asignaturas, la deserción y abandono de los estudios, las bajas voluntarias y el bajo rendimiento académico es un problema que comparte la mayoría de las instituciones de educación superior (IES). Éste último se ha convertido en uno de los aspectos que más interesan al proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello el rendimiento académico es concebido actualmente como un problema multifactorial en el que intervienen diversas variables, tales como: estilo docente, tipo de asignatura, entorno familiar, apoyo institucional, motivación (García, 2003). El presente estudio aborda aspectos relevantes encontrados en estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), con el propósito de identificar factores de riesgo asociados a la desventaja académica, como: situación académica, contexto familiar, socioeconómica y de salud. En el sentido de establecer estrategias de intervención derivados de los resultados arrojados en el estudio.

*Palabras clave*: Desventaja académica, deserción y apoyo psicopedagógico.

1 maricela.romo@uabc.edu.mx
2 mtra.aidee.espinosa.uabc@hotmail.com
3 reyna.roa@uabc.edu.mx

# 1. Introducción

Los estudiantes son la razón de ser de las Instituciones Educativas Superiores, año con año se incrementa el ingreso de ellos a estas instituciones, y se observa en las últimas décadas que las universidades del país han tenido un aumento en el ingreso de estudiantes, esto trajo consigo una amplia transformación de la sociedad.

Uno de los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior del país, en el nivel de licenciatura, se encuentra la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, esta última entendida como la proporción de alumnos que, habiendo ingresado en un determinado momento al programa, lo concluyen en el plazo establecido en el plan de estudios.

Tanto la transformación profunda, con eje hacia una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, en donde la atención personalizada de éstos pueda ayudar a abatir los índices de reprobación y rezago escolar, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal.

# 2. Los jóvenes estudiantes universitarios

La trayectoria escolar es el medio por el que se expresa el comportamiento escolar de un estudiante o conjunto de ellos, a lo largo de su estancia en una institución educativa, desde su ingreso hasta la conclusión de sus estudios o de un momento de estos (Romo, 2007).

Uno de los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior del país, en el nivel de licenciatura, es la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, esta última entendida como la proporción de alumnos que, habiendo ingresado en un determinado momento al programa, lo concluyen en el plazo establecido en el plan de estudios.

Tanto la deserción como el rezago son condiciones que afectan el logro de una alta eficiencia terminal en las instituciones.” …la eficiencia global del sistema que en 1999 resultó de 47%, con 103 instituciones, en 2000 de 42% con 120 instituciones, 2001, 49%, 2002, 48%, en 2003 resulto 43%, seis puntos menos, con las mismas 120 instituciones. En 2004, con 140 instituciones la eficiencia global mejoró notablemente y llego a 57%”.

El promedio nacional es casi de 60% de Eficiencia Terminal. Acaso ya se haya superado el 60% en 2010. Sobre todo, con las consideraciones expresadas más arriba y la que sigue a continuación: En el periodo 1986-1991 la eficiencia terminal de las instituciones públicas fluctuó entre el 51.2 y el 62%, observándose un promedio en ese lapso, del 53%. Mientras que entre 1985 y 1990, la eficiencia terminal promedio para el subsistema de Educación Superior fue de 50.6% (Díaz de Cossio, 1998).

Chaín (1999), indica que aproximadamente 25 de cada 100 estudiantes que ingresan al nivel universitario abandonan sus estudios sin haber promovido las asignaturas correspondientes al primer semestre; además, la mayoría de ellos inicia una carrera marcada

por la reprobación y por los bajos promedios en sus calificaciones, lo cual contribuye a que en el tercer semestre la deserción alcance al 36% de quienes ingresaron, cifra que se incrementa, semestre con semestre, hasta alcanzar el 46% al término del periodo de formación considerado.

La escuela como institución social sigue siendo un espacio donde los jóvenes esperan obtener recursos que les permitan acceder al mercado laboral, ya que la mayoría, manifiesta estudiar para obtener un buen trabajo, siendo esto más significativo en el medio rural, aun cuando al finalizar los mismos son los jóvenes urbanos quienes terminan con mayor satisfacción educativa (Contreras, 2007).

La deserción tiene una serie de consecuencias importantes, primeramente aquellas referentes a las expectativas de los estudiantes, así mismo consecuencias emocionales respecto a los resultados obtenidos, al igual que consecuencias económicas.

Es una realidad que los estudiantes universitarios que no terminan sus estudios tienden a tener mayores problemáticas para encontrar trabajo, o si lo tienen suelen estar en situaciones desfavorables. Es claro que cada estudiante cuenta con una serie de problemáticas que pueden estar afectando su rendimiento académico, por tal motivo es importante que las instituciones educativas tengan conocimiento sobre lo que está afectando a sus alumnos para que, de esta manera, sean implementadas una serie de estrategias o políticas universitarias con la finalidad de aumentar la retención del estudiantado. (Díaz, 2008).

Debido a la preocupación por entender y disminuir la deserción escolar que se presentaba en las Universidades de Estados Unidos en la década de los sesentas, como consecuencia del alto índice de estudiantes en esa época, las Instituciones de Educación Superior desde hace cuarenta años se dieron a la tarea de realizar múltiples investigaciones sobre el tema. (Silva, 2011).

Se ha identificado que en general los alumnos repetidores presentan mayores problemáticas de aprendizaje y conducta, debido principalmente a su falta de adaptación al ritmo escolar. (Pérez y Castejón, 1997).

## 3. La orientación educativa y psicopedagógica en IES frente al fracaso escolar

La Orientación Educativa, psicopedagógica y profesional forma parte del conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y es uno de los principios a los que debe atender la actividad educativa.

La Orientación Educativa es un elemento inherente a toda acción docente que afecta al conjunto de la comunidad escolar (profesores, familias, alumnos y centro). El Departamento de Orientación es el marco institucional donde se articulan las funciones de orientación y tutoría (Bisquerra, 2002).

Bisquerra, (2002) define al concepto de orientación educativa, como un conjunto de acciones planificadas centradas en la formación integral del estudiante universitario, enfo-

cada en los procesos de prevención, desarrollo y atención a las problemáticas académicas y personales; mediante la intervención del profesional de la orientación educativa y con la colaboración de otros agentes educativos.

En términos generales, puede caracterizarse a la Orientación Educativa como una práctica sociohistórica que contribuye a la formación de los sujetos sociales (Meneses, 2001). El concepto mismo del orientador ha evolucionado desde una visión meramente diagnóstica o psicológica, a un enfoque más integral que trata de tomar en cuenta las diferentes etapas de desarrollo de los individuos (Molina, 2004).

En un acercamiento al concepto de orientación educativa, Bisquerra, (2002) la define como un conjunto de acciones planificadas centradas en la formación integral del estudiante universitario, enfocada en los procesos de prevención, desarrollo y atención a las problemáticas académicas y personales; mediante la intervención del profesional de la orientación educativa y con la colaboración de otros agentes educativos.

La Orientación Educativa es un elemento inherente a toda acción docente que afecta al conjunto de la comunidad escolar (profesores, familias, alumnos y centro). El Departamento de Orientación es el marco institucional donde se articulan las funciones de orientación y tutoría (Bisquerra, 2002).

## 4. Factores de riesgo asociados al fracaso escolar de estudiantes universitarios

De la Orden, Oliveros, Mafokozi y González (2001) mencionan que el término de bajo rendimiento académico se ha utilizado de manera general para referirse al fracaso escolar, reprobación y deserción. Existen diversas variables que intervienen tanto de manera negativa como positiva en el estudiantado, estas son: la interacción familiar, sociocultural, socioeconómica y educativa.

El bajo rendimiento académico del estudiantado relacionado al logro de competencias en el ámbito educativo, se entiende como una serie de situaciones que afectan el proceso de alcanzar o adquirir conocimientos, habilidades o actitudes, y pasa de ser un proceso natural de aprendizaje a un proceso de atraso en la comprensión y el desempeño de los mismos. Caso (2011) menciona que el bajo rendimiento académico, se relaciona con otras problemáticas como la reprobación, el rezago y el abandono escolar.

Algunas investigaciones desarrolladas en el ámbito del rendimiento académico utilizan modelos que toman en cuenta las influencias psicológicas, sociales y pedagógicas; dependiendo de la forma en cómo se aborden y del manejo que se les dé, se eligen distintos factores que explican el rendimiento, como lo son: los rasgos de personalidad e inteligencia, rasgos aptitudinales, características personales, origen social, trayectorias académicas, estilos de aprendizaje, aspiraciones y expectativas, métodos pedagógicos, condiciones en las que se desarrolla la docencia, entre otros. (Ruíz, Ruíz y Odstrcil, 2007).

Existen teorías que se encuentran relacionadas, entre ellas está la autoeficacia, la cual trata aspectos referentes a las creencias personales de competencia, metas y expectativas; esta

teoría procede de la social cognitiva, que admite la capacidad de los individuos a autoreflexionar y autorregularse para ser agentes de cambio en su propio entorno (Caso, 2011).

Ruíz, Ruíz y Odstrcil (2007) refieren que un adecuado seguimiento al desempeño se realiza con información obtenida a través de encuestas, entrevistas, o talleres de discusión donde intervengan los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, docentes, alumnos y autoridades de la institución educativa, así como los profesionales de otras áreas: psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales y pedagogos, entre otros.

El investigador Warner (1999), ha considerado los siguientes factores de riesgo:

- Factores personales: baja autoestima, baja percepción de auto eficacia, estilos de afrontamiento a las demandas, problemas o trastornos de personalidad, carencia de metas.
- Factores socioeconómicos: problemas económicos, influencia de patrones de conductas inadecuadas, influencia de patrones de pares o amigos.
- Factores familiares: desintegración familiar, falta o pobre comunicación entre padres e hijos, y/o hermanos; sistema de crianza muy permisivos o por el contrario inflexibles.
- Factores educativos: relaciones negativas con compañeros y maestros, sistemas educativos represivos o estrictos.

Los jóvenes estudiantes en sus procesos de formación están inmersos en un conjunto de variables (entre ellos factores personales, económicos, familiares y sociales) que afectan positiva o negativamente su adecuado desarrollo para el logro de sus metas; siendo conscientes de ello, la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa se compromete a prestar atención y brindar apoyo ante las diversas situaciones académicas o personales que pongan en riesgo la permanencia de los estudiantes en la institución para el logro de su formación académica.

# 5. Desarrollo

## *5.1. Metodología*

La presente investigación surge de la necesidad de detectar los factores que han venido determinando las decisiones de los jóvenes estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Esta investigación involucró varias etapas de trabajo, fue de tipo descriptivo, utilizando una metodología de observación y análisis del comportamiento de una población de estudiantes que se encuentran en desventaja académica.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dunkhe, 1986, citado en Sampieri, Collado y Lucio, 1991). La técnica y recolección de los datos fue a través de entrevistas y un cuestionario semiestructurado que se aplicó a los estudiantes en situación de riesgo. La población de estudio fue de 78 estudiantes del ciclo escolar 2016-1 y 2016-2, es decir, alumnos que no aprobaron en el ciclo escolar 2015-2

(agosto-noviembre) y 2016-1 (enero-junio), que reingresaron en modalidad de ***desventaja académica***, concepto que se le ha denominado aquellos estudiantes que no aprueban una, dos o más asignaturas y estudiantes en la modalidad de evaluación permanente o examen de regularización.

A continuación, se presenta en forma simplificada el proceso que se siguió para el desarrollo, observación, recolección, análisis y procesamiento de la información. Pasos para el estudio.

A. ***Concentrado de calificaciones ciclo escolar 2016-1(enero-junio) – 2016-2 (agosto-noviembre).*** Las carpetas con contenido académico (matricula del estudiante, nombre, calificación, materia) en el cual se registran tres cortes sistemáticos de calificaciones que hace la facultad cada semestre. Al final del mismo, el depto. de Orientación Educativa (OE) las recolecta para iniciar su trabajo en la siguiente fase.

B. ***Identificación de estudiantes reprobados.*** La responsable del área de Orientación Educativa, hace un análisis detallado de las carpetas e identifica únicamente los estudiantes que están en condición de reprobados.

C. ***Concentrado académico de reprobación.*** El Área de Orientación Educativa (AOE) realiza el concentrado de los estudiantes reprobados, siendo los datos: estudiantes /matrícula/asignatura/docente/semestre/carrera/cortes de evaluación.

D. ***Identificación de docentes que tendrán a su cargo estudiantes en desventaja académica.*** La responsable del AOE, se da a la tarea de investigar al docente que impartirá la o las asignaturas que el estudiante este llevando por primera o segunda vez para posterior hacer cita y conversar con ellos acerca de la situación del estudiante.

E. ***Reunión directivos y alumnos en desventaja***. Se programa una reunión de carácter evaluativo, donde intervienen el Sub-director de la unidad académica, la responsable del AOE y los estudiantes que están en la situación ya mencionada. En la reunión se desarrollan dos actividades importantes para el análisis de los factores que están o pueden suceder y que de alguna forma inciden en su comportamiento de los estudiantes, estas fuentes primarias son:

   - Aplicación de un cuestionario semiestructurado.
   - Entrevista grupal
   - Grabación de la reunión

F. ***Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California.*** La responsable del AOE, explica e informa detalladamente a los estudiantes sus derechos y obligaciones, publicadas en el documento del Estatuto Escolar de la UABC.

G. ***Análisis y procesamiento de la información.*** Las informaciones recopiladas de los cuestionarios extraídos de las respuestas fueron procesadas en la paquetería estadística computacional SPSS 18.0.

H. ***Preparación de reporte.*** Presentación de información estadística final, tales como gráficos y tablas.

La siguiente fase de resultados se aprecia considerablemente el valor cuantitativo y cualitativo de los datos y la interpretación de los mismos, resultados que pueden servir para futuras investigaciones. Además, permite aproximarse a una realidad contextual y académica, para posteriormente diseñar estrategias de intervención pedagogía de apoyo y seguimiento académico a estos perfiles escolares.

## 6. Resultados

En el siguiente resultado se puede observar los factores que de acuerdo con Warner (1999), se consideran de riesgo en la desventaja académica y que de acuerdo la encuesta aplicada a los 78 estudiantes que se encuentran en dicha situación.

Factores de riesgo que afectan el desempeño académico

**Académicos**

Falta de comunicación docente - alumno y alumno – docente, dificultad en el proceso de aprendizaje, inasistencias, cambio de programa de estudio, falta de organización, sobre carga de asignaturas, falta de entrega tareas.

**Familiares**

Cambio de residencia, relaciones afectivas, enfermedad de un familiar cercano, emigro a otro país, problemas familiares, falta de organización familiar (hijos pequeños).

**Personales**

Estrés, Fatiga, Mala administración de tiempo, Problemas con su pareja, Fallecimiento de un familiar cercano, Enfermedad de un familiar.

**Salud**

Embarazo, Enfermedades, Fisiológicas, Cansancio físico, Cirugía no programada.

**Socioeconómicos**

Horario de trabajo, Necesidad económica, Jornadas de trabajo de 20 horas diarias.

A continuación, se presentan algunos de los resultados más relevantes que afectan la situación académica a los alumnos, según los resultados obtenidos de la encuesta de desventaja académica aplicada a estudiantes de la FPIE.

De acuerdo con los resultados arrojados en el cuestionario aplicado a los 78 estudiantes en desventaja académica, el factor predominante fue el de tipo académico, con un 29% global, siendo las dificultades en el proceso de aprendizaje y la sobrecarga de asignaturas los factores de mayor impacto, seguido de falta de comunicación entre alumno-docente y las inasistencias.

Por su parte, el factor socioeconómico destacó con un 26% global, en el cual los estudiantes refieren que tienen complicaciones con su horario de trabajo y éste impacta en su asistencia a clases por diversos factores, por otro lado, los encuestados refieren darles prioridad a los asuntos laborales debido a su necesidad económica (18%).

En tercer lugar, encontramos el factor personal con un 17% global, en éste la situación de desventaja muestra relación a la mala administración del tiempo; otros factores de impacto referidos son el estrés y la fatiga (10%).

# 7. Conclusión

La intervención temprana constituye una oportunidad para la detección de factores de riesgo durante la trayectoria escolar, de tal manera que la Institución cuente con elementos que le permita conocer la situación particular de cada estudiante y ofrecer orientaciones a los alumnos en desventaja, sean éstos de tipo académico, familiar, personal, de salud o socioeconómico.

El Programa de Atención, Prevención y Seguimiento para alumnos en desventaja académica de la FPIE no solo ha permitido atender de manera particular las necesidades de los alumnos que atiende, sino que ha contribuido a la creación de nuevos Programas de apoyo, tal es el caso de:

a) PIFA (Programa Integral de Fortalecimiento Académico), que oferta cursos gratuitos para todos los estudiantes que abarcan temáticas de carácter de desarrollo humano, social, cultural, entre otras. Donde de manera colegiada las Jefaturas de carrera, Dirección y Coordinación básica, analizan las necesidades del estudiantado, para ofrecer las temáticas del Programa.
b) CRE- SIENDO, el cual tiene como propósito brindar asesoría Psicológica y Psicopedagógica de primera instancia a fin de que el estudiantado encuentre un espacio neutro, catártico, de acompañamiento y seguimiento ante aquellas situaciones no normativas que aquejen su vida y que provoque desbalance emocional, actitudinal y académico.
c) Programa ACERCATE, el cual nace como una iniciativa particular de docentes de la Facultad, para apoyar de manera económica a estudiantes con situaciones complejas, a través de diversas estrategias de apoyo, ya sean reembolsables o no reembolsables.

La identificación de problemáticas comunes, detectadas en conjunto con la subdirección, responsable del Área de Orientación Educativa así como la comunicación y trabajo colegiado entre Tutores y Profesores, han dado cabida a la gestión de proyectos o estrategias para implementar acciones a través de la canalización a programas de apoyo aquellos estudiantes que así lo requieran, de tal manera que el alumno gracias al acompañamiento tenga la posibilidad de regularizar su situación académica y favorecer así, su egreso en tiempo y forma.

# 8. Referencias

Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.

Chaín R. (1999). Notas preparadas por el autor sobre Rendimiento Académico. Documento Mecanografiado en Memorias del *II Foro de evaluación*, México: CONAEVA

Díaz de Cossío, Roger, (1998), Los desafíos de la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, Nº. 106, ANUIES.

Durán, J. y Díaz, G. (s.f.). Análisis de la Deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. ANUIES, México. *Revista de la Educación Superior*, Nº.74, ANUIES, México, pp. 34-63. Recuperado el 12 de enero 2010, de www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res074/txt3.htm

García, J., Alvarado, J. & Jiménez, A. (2002). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal Vs regresión logística [Versión electrónica], *Psicothema,* Recuperado el 2 de abril de 2011, de http://www.psicothema.com/

Romo L., A. (2005). Estudios sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior, en: *Deserción, rezago y eficiencia terminal*. México. ANUIES.

Sampieri Hernández R., Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México. MaGraw-Hill.

Universidad Autónoma de Baja California (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007 - 2010*. Recuperado el 20 de mayo de 2010, de http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2007-2010/PDI.pdf

Warner (1999) La predicción del rendimiento académico: regresión lineal Vs regresión logística, *Psicothema.* Recuperado el 2 de abril de 2011, de http://www.psicothema.com/

Zúñiga, M.G. (2008). *Deserción estudiantil en nivel superior. Causas y solución*. México: Trillas. Recuperado de http://ciencias.jornada.com.mx/investigacion/ciencias-sociales-y-humanas/investigacion/el-problema-de-la-eficiencia-terminal.

# El teatro como herramienta transformadora en contextos de exclusión

Inés Andreu Ferrer
*Universidad de Murcia, Avd. Teniente Flomesta, 30003, Murcia, España*

**Resumen**

El teatro es una herramienta muy poderosa, aunque muchas veces olvidada, pues sin apenas darnos cuenta, nos hace abrir los ojos hacia aspectos que segundos antes ignorábamos. Las artes escénicas tienen la capacidad de conectar con lo más interno de las personas, de conectarlas entre ellas y con su entorno. A través de los diferentes recursos que nos ofrece podemos llevar a cabo grandes transformaciones en los individuos y en su contexto. Este texto muestra como el teatro puede resultar de gran utilidad en espacios donde la exclusión es muy palpable como es el contexto penitenciario, más exclusivamente con las mujeres reclusas. El taller de teatro puede convertirse en una vía de escape, puede ser el lugar donde aprender a ser más tolerantes, a responsabilizarnos y tomar parte en la sociedad, a descubrir que cada individuo es útil y tiene algo positivo que aportar a su comunidad, especialmente de cara a la reinserción posterior; también será el lugar en el que aprender a convivir y a preocuparnos por el otro, donde solucionar los problemas y disputas que puedan surgir en el día a día; y se podrá convertir en el arma transformadora que nos ayude a cambiar nuestro entorno.

*Palabras clave: Teatro; inclusión; responsabilidad, comunidad; entorno.*

**Abstract**

Theatre is a really powerful tool, although often forgotten, because it makes us open the eyes towards aspects that second before we do not know about. The scenic art has the ability to connect with the inner depths of people, to connect them between them and with their environment. Across the different resources that it offers us we can carry out big transformations in the individuals and in his context. This text shows as the theatre can ensue from great usefulness in spaces where the exclusion is very well-known like penitentiary, especially with women inmates. The workshop of theatre can turn in an escape route, it can be the place where to learn to be more tolerant, to taking responsibility and participate in the life of society, to discover that each individual is useful and have something positive that can provide specially towards the rehabilitation; also it will be the place where learn to live together and care about others, where solve the problems and it can be converter in the weapon transformational that helps us to change our environment.

*Keywords:* Theatre, inclusion, responsablity, community, environment.

Cuando hablamos del teatro como una herramienta de inclusión dejamos de lado la visión tradicional de este; esa imagen del teatro elitista, de asistir a eventos que no todos pueden pagar, en la que una compañía de profesionales representa una obra de ficción. La visión que nos interesa del teatro en este caso es la del teatro social, nos interesan sus posibilidades a la hora de trabajar con determinados grupos de riesgo.

Y al hablar de teatro social, sin duda alguna debemos comenzar por el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, ya que de él nace la idea de utilizar el teatro como herramienta más allá de sus fines artísticos, dando cabida en él tanto a profesionales como a no profesionales de las artes escénicas.

El teatro del oprimido no se basa únicamente en la utilización de técnicas teatrales, ya que bebe de múltiples y diferentes formas de arte. Surge en Brasil, en la década de los 60, buscando adaptar el teatro a las condiciones sociales de este contexto histórico. Boal buscaba convertir el teatro en una herramienta de transformación social, buscaba convertir a los espectadores en actores proponiendo siempre en sus temáticas la problemática social del momento, ya que, como afirmaba, "el teatro es un arma y es el pueblo quien la debe manejar" (Augusto Boal, 1989, p. 17).

Desde el Teatro del Oprimido, donde las obras son escritas de forma grupal, se trabajan las problemáticas inherentes a la comunidad o al grupo con el que se esté trabajando, tratando por ejemplo temas como el racismo, los prejuicios, la pobreza, la desigualdad o el maltrato. Con las técnicas creadas por Augusto Boal se proporciona a los participantes otro tipo de lenguajes distintos a las palabras que en ocasiones no ayudan a expresar todo lo que se necesita, con el añadido de que no todas las personas tienen el mismo bagaje cultural, lo que en un diálogo puede provocar que uno domine sobre el otro. Boal considera el teatro como "lenguaje apto para ser utilizado por cualquier persona, tenga o no aptitudes artísticas" (Augusto Boal, 1989, p. 17).

En el Teatro del Oprimido, para que un grupo pueda pasar de ser espectador a actor debe pasar por cuatro etapas. La primera etapa es la de conocimiento del cuerpo; según Boal (1989), así como el desempeño de una profesión durante toda una vida acaba generando determinadas formas de moverse en el espacio, los papeles que desempeñamos en el día a día también generan máscaras y formas de movimiento; por eso esta primera fase trata de hacer consciente a los participantes de eso para poder deshacerlo y así ser capaces de interpretar otros papeles. La segunda etapa es la de tornar expresivo el cuerpo: en esta fase se trata de abandonar la palabra a la que la sociedad está tan acostumbrada y buscar otras formas de expresión, desarrollando así la capacidad expresiva del cuerpo. La tercera etapa es la del teatro como lenguaje, donde a través de tres fases (dramaturgia simultánea, teatro imagen y teatro foro) el espectador da el salto a la acción. Por último, la cuarta etapa es la del teatro como discurso, donde Boal presenta y hace uso de todas sus técnicas: teatro periodístico, teatro invisible, teatro fotonovela, teatro mito, teatro juicio y rituales y máscaras.

En el Teatro del Oprimido todo aquel que participa sufre un cambio, tiene esa gran capacidad transformadora, ya que incluso los espectadores se convierten en actores y partícipes de esa experiencia de reflexión. Como señala Boal (2004):

> Y lo que a mí me quedó aún más claro es que cuando el propio espectador sube al escenario y actúa la escena que se había imaginado, lo hará de una manera personal, única e inimitable, como sólo él puede hacerlo, y ningún artista en su lugar. Cuando es el especta-actor mismo quien sube a escena a mostrar SU realidad y transformarla a su antojo, vuelve a su sitio cambiado, porque el acto de transformar es transformador. (p. 19)

Porque ciertamente este tipo de teatro es muy poderoso, y puede surtir efecto en cualquier persona, ya que utiliza un lenguaje universal, el de la emoción, por lo que no hace falta un gran dominio de la expresión oral o de las técnicas teatrales para poder ser partícipe de él.

Augusto Boal, con su Teatro del Oprimido, es el responsable de que hoy en día se conciba el teatro como una herramienta transformadora, ya que, como afirma Vega Lezcano (2016):

> Como método pedagógico el Teatro del Oprimido crea el espacio idóneo para que los participantes apropiándose de las técnicas dramáticas y del espacio teatral, amplíen sus posibilidades de expresión. Al eliminar las barreras entre espectadores y actores (de ahí los especta-actores), se favorece un diálogo activo y democrático. (p. 10)

Cuando se habla de Teatro Social no hay una definición clara y totalmente aceptada: se podría decir que cada cual tiene su definición propia, pero en lo que sí existe un total acuerdo es en que nace y bebe de las técnicas y experiencias de Augusto Boal. El teatro social se puede entender como un teatro cuya temática es más reivindicativa, tratando conflictos sociales, un teatro de denuncia que toma como inspiración para sus representaciones el contexto y los conflictos sociales que en él se producen, lo que algunos diferencian como Teatro de lo Social.

Pero también se puede definir atendiendo al proceso, a la forma de escribir y de hacer teatro. En muchas ocasiones el Teatro Social no es llevado a cabo por actores y actrices profesionales, sino todo lo contrario: se trabaja con personas con diversas problemáticas sociales, con grupos vulnerables o en riesgo de exclusión social, o simplemente con personas que nunca se han dedicado profesionalmente al teatro.

Es esa última vertiente, cuando unimos la intervención social con el teatro, la que interesa realmente, diferenciándolo siempre del teatro como forma de simple ocio que busca un resultado, un producto como es la creación de una obra. El teatro como intervención, como afirma Vega (2015), tiene una gran capacidad transformadora, ya que es capaz de propiciar un diálogo y a la vez fomentar el autoconociento y el autodescubrimiento. Tiene grandes posibilidades a nivel individual, como mejorar ciertas capacidades como la de escuchar, aprender nuevos lenguajes e incluso fomentar el crecimiento personal; a nivel grupal puede servir para trabajar las pautas relacionales, la integración o el sentimiento de pertenencia al grupo; y a nivel comunitario tiene un gran poder transformador, además de fomentar la comprensión y el compromiso con el entorno.

Trabajar a través del teatro nos permite generar un espacio de confianza donde es posible relacionarse a través de diferentes lenguajes, facilitando la creación de un clima donde

poder ser uno mismo y compartir los conflictos internos de cada persona. Como señala Castillo (1999), "el teatro nos proporciona la fuerza para pactar, para entendernos, para situarnos en este difícil mundo que es la vida social" (p. 25).

Podríamos decir que, al fin y al cabo, se trata de un lenguaje universal que además está vivo y en constante cambio, que se adapta al grupo y a sus necesidades ya que es el grupo el que hace uso de estos lenguajes y del poder del teatro según su realidad concreta. Así, a través del proceso generado, el grupo se conocerá, sacará a la luz sus inquietudes generando debate en torno a ellas sin darle tanta importancia -aunque ello no signifique que se deje de lado- al producto final que se consiga; lo que nos interesa realmente del teatro como herramienta es todo aquello que los participantes puedan extraer del proceso, todos los aprendizajes que obtenga a lo largo de la experiencia teatral; también nos interesa cómo, partiendo de ese pequeño espacio que en un principio puede ser el taller de teatro, puede llegar a transformar su entorno y llevar a cabo su propia revolución. Y es que, como afirma Fon i Font (1999):

> Estamos hablando de una de las formas más antiguas de cultura, de expresión colectiva y de arte, pero por encima de todo, estamos definiendo el trabajo de un grupo de personas que a partir de sus posibilidades, realidades, capacidades y condiciones generan un proceso y construyen un entorno expresivo propio desde donde la sociedad los puede conocer y reconocer y donde podrán crecer y realizarse dentro de un marco social. (p. 10)

El teatro puede suponer además una gran ayuda en el empoderamiento de algunos colectivos despreciados a lo largo de la historia, así como al empoderamiento del individuo en particular, ya que el teatro social les pone a ellos, a los tradicionalmente excluidos, en el papel protagonista; les ofrece un lugar en el que poder reivindicar su lugar en la sociedad y poder sentirse miembro útil de la comunidad en la que interviene; le hace ser un poco más consciente de su situación lo que le llevará a una reflexión personal y muy probablemente a una lucha por la recuperación de sus derechos. Y esto que comienza a nivel del individuo podrá, poco a poco, ser trasladado a la comunidad y al entorno de ese individuo o ese grupo de individuos.

Es importante hablar también de las aportaciones del Teatro Comunitario, que según Bidegain (2007):

> Surge como necesidad de un grupo de personas de determinada región, barrio o población de reunirse, agruparse y comunicarse a través del teatro. Es un tipo de manifestación y expresión artística que parte de la premisa de que el arte es un derecho de todo ciudadano y, que como la salud, el alimento y la educación, debe estar entre sus prioridades. (p. 33)

El Teatro Comunitario se debe considerar como un lugar de producción y no una mera forma de rellenar u ocupar el tiempo libre de los participantes, a quienes se les llama vecinos-actores y que no deben ser actores ni actrices profesionales. De hecho, será a través del grupo de teatro y de sus ensayos que aprendan las diversas técnicas teatrales

para lograr llegar al público a través del juego y sin ninguna presión; mediante el proceso y las experiencias que se vivan en el taller los sujetos irán creciendo como personas y este crecimiento se verá reflejado en su entorno.

Los grupos de Teatro Comunitario son inclusivos por naturaleza, ya que deben estar abiertos a que cualquier persona, independientemente de sus características o capacidades, participe en ellos, ya que como afirma Bidegain (2007):

> Para el teatrista comunitario cualquier persona es esencialmente creativa, el problema es que en el discurrir de la vida esa capacidad se va cercenando, mutilando y coartando. De alguna manera es lo que el poder le va quitando al hombre, creador por excelencia, porque es lo verdaderamente peligroso del ser humano. La creatividad subvierte y puede ser sospechosa, tiene que ver con la emoción rebelde que paraliza y molesta al pensamiento hegemónico. (p. 34)

En el Teatro Comunitario se da mucha importancia a las aportaciones de los participantes desde sus experiencias vividas, la obra que más tarde será representada se realizará en gran parte a raíz de estas experiencias. El grupo y el sentimiento de pertenencia es fundamental, por eso el lugar donde se realiza debe ser un lugar conocido por todos los participantes en el cual se sientan cómodos. Para guiar al grupo se suele contar con uno o más coordinadores o directores, los cuales deben ser elegidos por el grupo; y para el aprendizaje de las diversas técnicas es normal contar con expertos en la materia, ya que son muchas las técnicas artísticas que se incluyen dentro de este tipo de teatro, como la coreografía, el canto o incluso elementos del clown.

En cuanto a la temática de la obra, suele estar relacionada con la historia concreta de la comunidad con la que se trabaja o con las problemáticas que se dan en el entorno, aunque en ocasiones el grupo puede decidir trabajar a partir de una obra clásica o de un autor conocido e ir adaptándola a sus necesidades. Además, estas historias nunca deben ser contadas como un drama psicológico, sino que es más adecuado hacerlo en forma de comedia o de tragedia, como una suerte de teatro épico.

Respecto a la forma de desarrollar la temática y la historia, es importante resaltar que cualquier aportación de un integrante se debe aceptar, pero asumiendo que el grupo puede modificarla trabajando siempre desde la horizontalidad; es en los ensayos donde la obra va tomando forma a través de las actuaciones e improvisaciones, y finalmente, cuando una escena está ya ensayada, es cuando se escribe. Además, no debe haber protagonistas individuales, sino que el grupo al completo debe ser protagonista: es por ello que se suele trabajar con personajes en bloque, como pueden ser los mineros, las mujeres o los pobres, por ejemplo.

Al igual que en el Teatro Del Oprimido o en el Teatro Social, en el Teatro comunitario el elemento ideológico está muy presente y es un teatro vivo, en constante cambio y con un gran poder. Y es que el teatro puede ser una gran herramienta liberadora, como bien señalaba Boal, "un arma eficaz que puede servir de liberación si se sabe utilizar de forma adecuada" (citado en Laferrière, 1999). Como hemos podido observar, a través del teatro los participantes pueden encontrar un entorno seguro y hacer uso de otras formas de

comunicación más allá de las palabras que les ayuden a expresar lo que en otros entornos no pueden, así como denunciar o reflexionar sobre sus conflictos, ya sean internos o impuestos por la sociedad, lo que puede suponer un camino hacia la creación interior de un individuo más libre.

Como vemos el teatro puede ofrecernos múltiples posibilidades para trabajar en contextos de exclusión, su aplicación se puede llevar a cabo con cualquier colectivo o grupo desde el trabajo con niños en las escuelas hasta su introducción dentro de las prisiones. A través del teatro social, comunitario o del oprimido podemos trabajar a cada individuo para que llegue a convertirse en un ciudadano capaz de transformar su entorno, un ciudadano consciente de su responsabilidad como individuo dentro de la comunidad en la que vive. Esta modalidad de teatro que aquí se presenta tiene la capacidad de hacer reflexionar a las personas, de que nazca de ellas ese germen revolucionario que les lleve a construir una sociedad más digna e igualitaria.

Este teatro se puede trabajar de muchas formas y mediante él se pueden trabajar desde los más grandes problemas de la sociedad actual hasta los conflictos más pequeños y cotidianos. Por ejemplo, dentro de un aula de secundaria se podrían utilizar las técnicas que propone Augusto Boal para representar una situación conflictiva que se haya producido ente los alumnos y alumnas de esa clase, y a través de esa representación podremos buscar entre todas las mejores soluciones y reflexionar sobre que sucesos han llevado a que se produjese; de esta forma estaríamos utilizando el teatro para mejorar la convivencia dentro del aula. Pero también lo podemos llevar a otra escala, se podría usar para empoderar a mujeres que han sido maltratadas o para concienciar a la sociedad de la situación actual de violencia que sufren las mujeres. Se podría utilizar para trabajar la inclusión de colectivos inmigrantes llevando este teatro a barrios, asociaciones o centros educativos. Podríamos trabajar también con los reclusos y reclusas de los centros penitenciarios ofreciéndole con el teatro una herramienta que les ayudase a reincorporarse a la sociedad tras cumplir su condena. Imaginen cualquier problemática social que se les ocurra, cualquier situación de intolerancia, cualquier prejuicio… quizá sea difícil imaginar que el teatro pueda ponerle solución es cierto, pero lo que sí puede lograr el teatro es sembrar la semilla de la reflexión que lleve a buscar esa solución, el teatro es capaz de conectar con lo interno de la persona, con su conciencia y ponerla a trabajar, despierte las emociones más humanas y nos sitúa en lugar del oprimido haciendo que vivamos en nuestras propias carnes la exclusión que pueden sufrir. Porque el teatro social además de hacer reflexionar da voz a los colectivos que han sido siempre silenciados, les da la oportunidad de expresarse y enseñarle al mundo su sufrimiento, tiene la capacidad de empoderar y de hacer que tomen conciencia de su papel en la sociedad y de que se den cuenta de que son útiles y necesarios en su comunidad.

Uno de los ejemplos más claros que nos pueden hacer comprender el gran potencial del que hablamos son los talleres de teatro llevados a los centros penitenciarios, específicamente a los módulos femeninos. Existen múltiples experiencias de talleres teatrales dentro de las prisiones, quizá una de las más importantes a nivel nacional sea la de la compañía teatral Teatro YESES, compañía creada en la antigua cárcel de Yeserías de Madrid de la mano de Elena Cánovas en 1985. Elena era funcionaria de prisiones, y tras finalizar

sus estudios sobre artes escénicas logró, no sin mucho esfuerzo, que le permitieran realizar un taller de teatro con las reclusas. Según Cánovas (como se cita en Cortina, 2009):

> Lo primero que observas en la mayoría de las presas es su desorientación. No me refiero a la dificultad de asumir la privación de libertad, sino a la propia desorientación de sus vidas. El teatro "engancha", algunas de ellas son toxicómanas y tienen muy baja la autoestima, necesitan una actividad que las absorba, que les ocupe el tiempo intensamente, que les ayude a moderar su carácter, respetando al compañero y a sí mismas. A través de la literatura dramática y de los personajes que encarnan se hacen más sensibles, más cultas, y más sociables.

Otro proyecto de teatro en prisión nos lo encontramos en la conocida como cárcel de Valdemoro, proyecto llevado a cabo por la ONG "Entre Pinto y Valdemoro". La directora del taller es Marisa Aguirre (Fronterad, 2017), quien afirma sobre los participantes que son "vidas anónimas que han encontrado en la intimidad del teatro una parcela de comunicación con los demás que les hace sentir mejor dentro del centro penitenciario".

Existen otras cárceles donde se han realizado también talleres o terapias que giran en torno al teatro, como son el Centro Penitenciario Ferrara (Italia), el de Tahíche (Lanzarote) o el de Quatre Camins (Barcelona). Lo que demuestra que se trata de una herramienta realmente útil a la que poco a poco se le va dando más valor.

Por ello el teatro parece demostrar ser un gran aliado de la vida en prisión y de los objetivos reformatorios que se suponen del Centro Penitenciario. Además, como afirma Arnaz (1988):

> Es educar, o sea, contribuir a la transformación lo más profunda posible de la realidad del interno, para que descubra caras y posibilidades de su personalidad hasta ahora desconocidas, para que aprenda cosas y desarrolle habilidades que le sean útiles en el futuro, y para evitar que recaiga en prisión. (p. 46)

Incluso Augusto Boal trabajó con teatro dentro de las cárceles de Sao Paulo en colaboración con Paul Heritage, llevando allí su técnica del Arco Iris del deseo. En cuanto a esta experiencia, Boal (2002) afirmaba:

> Los presos están privados de libertad, pero disponen de todo el tiempo del mundo; nosotros, por el contrario, podemos movernos libremente, pero estamos limitados por el tiempo. ¿Qué pueden hacer con su tiempo libre? El Teatro del Oprimido crea "espacios de libertad" donde la gente puede dar rienda suelta a sus recuerdos, emociones, imaginación, pensar en el pasado, en el presente, e inventar su futuro en lugar de sentarse a esperarlo de brazos cruzados. (p. 14)

La vida en prisión puede ser realmente dura, en ocasiones en lugar de reformar puede dar lugar a un empeoramiento de la conducta. Por eso es necesario repensar las actividades y métodos que se llevan a cabo dentro de los centros penitenciarios, innovar en este campo a veces tan olvidado. Las personas son diferentes entre sí, por eso la cárcel no afecta a todos igual, va a depender de la personalidad de cada uno, de las experiencias vividas, de la familia y amigos, en fin, del camino por el que te haya llevado la vida. Por

eso se debe atender al individuo, adaptarse a sus características y ofrecerle aquello que necesite para poder reformarse.

De ahí la necesidad de proyectos que se impliquen en esta cuestión, que le den una visión más humana y se centren en las personas como seres humanos; que les ofrezcan a los internos e internas herramientas que le ayuden a alejarse de la vida delictiva, a volver a formar parte de la sociedad.

Como podemos comprobar el teatro es un arma poderosa con la capacidad de igualar a todos los hombres y mujeres.

> El poder esencial del teatro radica en dejar de lado todo lo que separa a la humanidad: las diferencias de raza, idioma, educación religiosa o política… El teatro da a conocer el corazón que todos los seres humanos comparten y es eso lo que hace del teatro el mejor vehículo para la paz. (Barrault, 1964).

# Convivencia escolar: Desafíos del directivo escolar novel en Colombia

Pineda-Báez Clelia, Sandoval-Estupiñan Luz Yolanda, Bernal-Luque Rosario, Quiroga Crisanto[1]

*Universidad de La Sabana, Campus del Puente del Común, Km. 7, Autopista Norte de Bogotá. Código postal 140013, Chía, Colombia*

**Resumen**

En la actualidad Colombia vive un momento histórico por los acuerdos de paz logrados entre el gobierno nacional y la guerrilla. El conflicto armado por más de 50 años impactó todas las esferas de desarrollo del país incluida la educativa. Los directivos escolares han enfrentado las patologías que han resultado de la descomposición social y que incluyen el desplazamiento, la discriminación y la resistencia a procesos de inclusión. Este trabajo presenta los resultados de una investigación centrada en el análisis de los retos de formación del directivo novel. De manera más puntual, analiza las problemáticas de convivencia escolar que enfrenta el nuevo directivo escolar, las formas como ha confrontado esos retos y las estrategias empleadas para fortalecer ambientes educativos más armónicos que incluyen a la familia y a la comunidad en la que se ubica la escuela. El estudio de corte cualitativo se realizó con 37 directivos de dos regiones del centro del país que contaban con una experiencia menor a 3 años en su cargo. Los resultados ponen de relieve la necesidad de la formación humanística como factor clave para el fortalecimiento de la capacidad de coexistencia en la comunidad educativa.

*Palabras clave:* Ciudadanía; convivencia; directores escolares; escuelas; formación humanistica.

**Abstract**

Colombia is currently experiencing a historic moment because of the peace agreements reached between the national government and the guerrilla. For more than 50 years, the armed conflict affected all spheres of the country including education. School leaders have faced pathologies that have resulted from social decomposition and that include displacement, discrimination and resistance to inclusion processes. This paper presents the results of a research that focused on identifying challenges for the education of novice principals. More specifically, it analyzes problems of school coexistence newly appointed principals face, the ways they have dealt with those challenges and the strategies they

1 Autor para correspondencia: Clelia Pineda-Báez
Correo electrónico: clelia.pineda@unisabana.edu.co

have used to foster harmonic educational environments that include the family and the community. A qualitative study was carried out with 37 managers from two regions of the country, who had less than 3 years of experience in their posts. The results highlight the need for a more humanist emphasis in principals' education, as a key factor for strengthening the capacity for coexistence in the educational community.

*Keywords:* Citizenship; coexistence; school principals, schools, humanist education.

# 1. Introducción

Esta investigación es parte de una iniciativa liderada por el *International Study of Principal Preparation*-ISPP que busca examinar la utilidad de los programas de formación de directores escolares noveles a nivel mundial. La investigación realizada hasta la actualidad en más de 14 países revela grandes deficiencias en la preparación de los directivos escolares en la que se ha soslayado el reconocimiento del papel que juegan los movimientos migratorios, las fuertes transformaciones sociales, y la tecnología en la creación de contextos más diversos en la escuela (Webber, Mentz, Scott, Okoko & Scott, 2014). La necesidad de promover la reflexión crítica acerca del papel que desempeña la diversidad escolar y cultural aparece como un tema recurrente en el estudio sobre los directivos escolares (Onguko, Abdalla, & Webber, 2012; Walker, Hu & Qian, 2012). En Latinoamérica, la preparación del directivo escolar, con especial énfasis en el liderazgo, es aún incipiente (UNESCO, 2014), pero se destacan estudios en México y Chile que han mostrado el papel del rector en el logro escolar en contextos de alta vulnerabilidad (Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada & Leiva, 2017), la complejidad de escenarios escolares y tareas que demandan una preparación más asertiva (García-Garduño, Slater & López, 2010), así como la relevancia de una lectura del contexto y de la cultura organizacional más adecuada para guiar las acciones de los directivos escolares (Weinstein, Cuéllar, Hernández, & Fernández, 2016).

Esta investigación analiza las problemáticas de convivencia escolar que enfrentan los directivos escolares noveles en Colombia y las estrategias empleadas para fortalecer ambientes educativos más armónicos. Con ello se busca determinar aspectos centrales para el fortalecimiento de la ciudadanía en un momento político de gran relevancia para el país, al que ha dado inicio el proceso de paz gestado por el gobierno nacional colombiano.

# 2. Marco Teórico. El papel del directivo escolar en la construcción de ciudadanía

Las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, ejercen funciones formativas encaminadas a la construcción de una sociedad justa, equitativa y pacífica. Es por lo tanto parte integral de sus funciones, enseñar el significado de una buena ciudadanía y generar los espacios propicios para su ejercicio (Ruiz & Chaux, 2005). Ello involucra la participación de todos los actores escolares, lo cual implica pensar la escuela como el espacio en donde se construyen procesos democráticos que inviten al empoderamiento de la comunidad escolar.

Ruiz y Chaux (2005) definen la ciudadanía como "la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce" (p.15). El ejercicio de la ciudadanía en la escuela abarca un conjunto de valores, comportamientos y actitudes democráticos como la participación, el respeto de la pluralidad en escenarios de diversidad que demandan además el ejercicio de la tolerancia y la inclusión (Quiroz & Jaramillo, 2009). Según Webber et al. (2014), esto implica para el directivo escolar, orientar sus acciones a la construcción de una sociedad civil en la que se destaque el espíritu colaborativo y creativo de individuos o grupos de individuos de distintas procedencias u orígenes. En este sentido, es menester del directivo escolar valorar la diversidad cultural, propender por la creación de condiciones de inclusión y participación que favorezcan el acceso de todos los individuos independientemente de sus rasgos socioeconómicos y culturales (Webber & Scott, 2010) y acoger diferencias de toda índole, incluidas las religiosas, culturales o de orientación sexual y política tanto de los estudiantes como de los padres de familia y los profesores. De igual manera, esto implica que el directivo escolar desarrolle conocimiento y habilidades para confrontar las tensiones y conflictos que resultan de la puesta en marcha de la política educativa y de prácticas educativas más inclusivas.

# 3. Metodología

Este trabajo se inscribe en un marco cualitativo cuya finalidad es examinar los fenómenos en su ámbito natural "intentando asignarles sentido o interpretarlos en términos de los significados que los sujetos les atribuyen" (Denzin & Lincoln, p. 3). En nuestro caso el fenómeno refiere a los retos sobre convivencia escolar que enfrentan los directivos escolares en los primeros años en su cargo y la manera cómo los confrontan.

## *3.1. Participantes*

Se realizó un muestro intencional en el que los sujetos se escogen por la posibilidad que ofrecen para entender un fenómeno a profundidad lo cual lleva a concebirlos como "casos ricos en información" (Patton, 2002). Participaron 37 rectores (16 mujeres y 21 hombres) de escuelas urbanas y rurales de Bogotá y Cundinamarca con un máximo de 3 años en su cargo. Para el sector público se ubicaron con base en directorios de las Secretarías de Educación. Para los colegios privados se empleó la técnica de "redes" que permite que sujetos seleccionados sugieran otros candidatos con perfil similar (McMillan & Shumacher, 2005). La investigación cumplió con las normas éticas de protección de sujetos que incluyó información completa sobre el proyecto y empleo del consentimiento informado.

## *3.2. Instrumento*

Se realizaron entrevistas a profundidad con una duración promedio de 60 minutos. La entrevista fue piloteada y se centró en descripción del contexto donde laboraba el rector,

experiencia académica y profesional, problemáticas en sus primeros 3 años y rutas para enfrentarlas. Se complementó además con información sobre sus necesidades de formación y características de su liderazgo.

### *3.3. Análisis de datos*

Las entrevistas se trascribieron literalmente y se analizaron con el empleo del software Atlasti. El método de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1967) sirvió como base para determinar temas que surgieron de los datos recogidos y para agruparlos en grandes categorías. Cada uno de los investigadores realizó la lectura de todas las entrevistas y las codificó. El grupo sostuvo reuniones permanentes para discutir las etiquetas asignadas, depurar las agrupaciones, revisar las descripciones y el sentido asignado a ellas. Este procedimiento, conocido como triangulación por investigador, permite reducir sesgos en la interpretación de los datos (Patton, 2002).

## 4. Resultados

Los directores escolares aludieron a dificultades en el relacionamiento con la planta docente, al manejo del acoso escolar entre estudiantes y al impacto de su entorno social y familiar en los comportamientos que asumen dentro y fuera de la escuela. Los hallazgos se resumen en las siguientes categorías:

### *4.1. Realidad nacional que permea la escuela*

Los rectores de escuelas públicas señalan que las condiciones de vulnerabilidad de los núcleos familiares y sociales de los estudiantes se revierten en las escuelas y se cristalizan en los comportamientos disruptivos y conflictivos de los estudiantes. Ello parece desprenderse de las vivencias de maltrato familiar y de carencias afectivas producto del abandono. Los rectores, de escuelas públicas principalmente, aluden a la ausencia de los padres y la influencia de sus antecedentes en los niños y jóvenes. Muchos están al cuidado de los abuelos u otros familiares porque sus padres están encarcelados, porque enfrentan problemas de drogadicción o porque son expendedores de sustancias psicoactivas. La carencia de afecto y atención, sumado a la ausencia de modelos ejemplares de comportamiento y vida parecen suscitar en los estudiantes reacciones de resentimiento, apatía y en ocasiones agresión en la escuela. En el siguiente fragmento se revelan estos aspectos:

> *Muchos hogares son disfuncionales. Si existe papá no existe mamá o no existe ninguno de los dos. Existe el abuelo o la abuela, padres y madres drogadictos o expendedores, padres encarcelados, mamás encarceladas. Entonces vienen de unos entornos sociales, [en los que] no han tenido un modelo de familia donde por ejemplo el afecto y el amor prevalezcan, sino que muchos niños han sido agredidos, o el mismo entorno los agrede. (Participante 9.)*

La situación de pobreza que caracteriza a un gran número de la población estudiantil es, desde la perspectiva de los directivos escolares noveles, una situación que desencadena

dificultades tanto académicas como comportamentales. El desempleo y, en consecuencia, la falta de dinero para subsidiar los gastos alimenticios en casa conduce a que los refrigerios que ofrece la escuela se conviertan en el único insumo nutricional para los estudiantes lo cual parece incidir en las dinámicas que se generan en el colegio:

> *Tenemos familias que son desplazados por la violencia. Realmente el desayuno de muchos estudiantes que vienen acá es el refrigerio que se les da en el colegio. Inclusive para algunos ese es el desayuno y el almuerzo. Hay algunos papás que, si ese día no trabajan, ese día no comen. Entonces claro, eso genera diferentes dinámicas entre ellos [los estudiantes] porque son problemas sociales que afectan a los muchachos. (Participante12).*

Un aspecto que los rectores destacan como generador de conflictos en la escuela y que se constituye en un gran reto para ellos es el consumo de sustancias psicoactivas y la venta ilícita de esos productos como parte del desplazamiento del micro-tráfico a la escuela. Este fenómeno alude a la venta de estupefacientes en pequeñas dosis que es una técnica empleadas por las mafias del narcotráfico para expandir el consumo. La inserción de jíbaros en la escuela magnifica las posibilidades de acceso a las drogas y otras sustancias y en consecuencia incrementa el consumo entre niños y adolescentes. Adicionalmente, se induce a quienes actúan como expendedores a incursionar en comportamiento delictivos. Desde las voces de los rectores, cuando los jóvenes y niños son inducidos a esos tipos de prácticas se promueve una cultura del "facilismo", es decir de la obtención de dinero que no requiere mayor esfuerzo, pero que en el fondo pone en situación de mayor vulnerabilidad a los estudiantes. Los directivos escolares agregan que cuando se confrontan esos problemas comienzan a surgir preocupaciones en torno a su seguridad personal. El siguiente fragmento evidencia este hecho:

> *El medio en Bogotá le está diciendo al chico todo lo contrario: lo facilista, lo ilegal. Todo eso está patrocinado también por una cantidad de redes ocultas que no todos conocemos; porque están ocultas y uno como maestro, como coordinador, como directivo en Bogotá tiene que afrontar. Entonces, aunque viva en Bogotá, está en riesgo de vida todo el tiempo, aunque no se te esté diciendo. Pero si tú estás controlando una situación de tráfico de drogas dentro de tu colegio, tú ya estás en el ojo de la red de micro tráfico del sector. (Participante 2).*

## *4.2. Directivos escolares y profesores: Un vínculo por fortalecer*

Todos los directivos escolares reconocen que la transformación de la escuela es impensable sin el apoyo de los profesores. Sin embargo, la reducida colaboración con las propuestas emitidas desde la dirección institucional y la resistencia al cambio surgen como grandes desafíos para los rectores noveles. Esas actitudes se atribuyen al adormecimiento académico y profesional y, en consecuencia, al escaso o nulo interés por innovar y responder a las necesidades educativas actuales. También están asociadas a la falta de reconocimiento de la autoridad del directivo escolar bien sea por su edad, o por encontrarse alejado de las dinámicas pedagógicas que se generan en el aula. Algunos ejemplos de estos casos son:

> *El maestro tristemente no se quiere salir de su zona de confort. Si tú quieres moverlo de ese estado de confort el maestro se va a resistir y va a quejarse. No hay ningún rector que pueda llevar a cabo un buen proyecto educativo sin el apoyo de los maestros. (Participante 32).*

> *La edad no me ha ayudado mucho. Tener 35 años hace que no te perciban como una figura que pueda dirigir un grupo de personas. El estilo mismo y también la resistencia al cambio lo demuestran. (Participante 37).*

La rotación permanente de profesores, motivada por mejores oportunidades salariales, es una situación que caracteriza al sector privado y que entorpece la continuidad en los programas planteados. En ocasiones, el director escolar debe asumir la formación de nuevos docentes lo cual representa una gran inversión en recursos y tiempo. También se presenta poca participación de los profesores en actividades extracurriculares para fortalecer la responsabilidad social, la formación artística y deportiva.

> *Entonces ellos [los profesores están] en su horario y adiós. En la contra jornada poco…Se limitan más como a su función propia de aula y no más. (Participante 15).*

### *4.3. Reducida participación de la familia*

Además del abandono familiar, que se mencionó anteriormente, los rectores de manera repetida mencionan la poca aportación de las familias a los procesos educativos de sus hijos. Esta desvinculación nace de concepciones equivocadas sobre la función de la escuela y sobre el desconocimiento del papel protagónico que cumplen los padres en la educación. El participante 12 señala:

> *Es difícil porque el padre de familia quiere que el colegio le provea todo. El padre de familia hoy por hoy cree que la institución le debe cuidar al niño, alimentar al niño, educar al niño y todo eso no puede ser si no hay un compromiso real del padre y de la madre o de la familia.*

La ausencia de los padres para apoyar la resolución de conflictos escolares parece asociarse a sus precarios conocimientos sobre aspectos relacionados con educación, ética y coexistencia, que según Páez (2015) era sabiduría adquirida por el legado de abuelos a hijos y nietos y que parece estar desapareciendo por los vertiginosos cambios en las dinámicas laborales que limitan el tiempo que los padres dedican a la formación de sus hijos. Esto redunda en una preocupación permanente de los directivos escolares para vincular y articular a la familia y que se evidencia en preguntas de este corte: "¿Cómo logro vincular a una familia en el contexto de mi colegio [nombre] para que aporte a ese proyecto educativo de joven que queremos?" (Participante 20).

### *4.4. La comunicación y la confianza para fortalecer la convivencia*

Abrir espacios de comunicación con toda la comunidad y estimular la confianza han sido las estrategias empleadas por los directivos escolares noveles del presente estudio para la generación de ambientes más sanos y armónicos en la escuela. Si bien los direc-

tivos escolares encuentran en el manual de convivencia un insumo fundamental para propender por el bienestar de la comunidad escolar, enfatizan en la importancia de trascender los planteamientos del documento. El manual es una herramienta normativa que regula la relación entre los miembros de una institución educativa, estipula derechos y deberes y propende por la generación de ambientes de sana armonía. Este documento orienta las acciones de los directivos escolares y es empleado para enfrentar muchas de las tensiones que surgen en las escuelas. Empero, los rectores aseguran que la aplicación de normas está precedida por acciones orientadas a fortalecer el sentido de pertenencia la institución. El directivo escolar 5, por ejemplo, menciona que su trabajo con profesores se centra en "ver y sentir la realidad del colegio…mi compromiso frente a la humanidad no es el cumplimiento de un manual de convivencia".

En relación con los profesores, los directivos han fortalecido su vinculación y participación por medio del reconocimiento de su labor pedagógica en actos públicos y con el apoyo a su formación profesional y a sus necesidades personales. Generar un acercamiento y un ambiente de confianza conduce, según los rectores, a una mayor satisfacción en el trabajo y a una mejor disposición hacia la cooperación y el desarrollo de proyectos conjuntos. Pero, ante todo, el trato personal y humano surge como el pilar de la mejora escolar. El participante 31 afirma: "Buscamos que el trato con ellas [profesoras] no sea solamente desde el punto de vista laboral, estamos buscando que haya espacios de acercamiento personal". De igual manera los rectores intentan convocar a la familia e incentivar su participación, pero reconocen que es un campo en el que aún se requiere avanzar.

## 5. Conclusiones y discusión

Los hallazgos de este trabajo nos remiten a pensar sobre los valores, pautas y modelos que se están ejemplificando en la familia y en la sociedad y a reflexionar sobre el papel del directivo escolar para guiar a toda la comunidad, incluida la familia, a la coexistencia. Es menester recordar que, como parte de sus funciones de socialización, la escuela transmite valores y pautas sociales para orientar a los niños y jóvenes a integrarse y a vivir en sociedad.

Para cultivar las virtudes sociales y expandir la naturaleza social de la persona, la acción educativa que se desarrolla en la familia y en la escuela es imprescindible. En cuanto a la primera, se puede afirmar que la familia es la cuna de la sociabilidad; encargada de desarrollar la capacidad para coexistir y para realizar actos positivos de vida social a través de sus hábitos sociales (Bernal, 2009). Es necesario, por consiguiente, que los directivos escolares propendan por acciones encaminadas a apoyar su rol de formadores en las virtudes que se desarrollan en su seno: gratitud, lealtad, obediencia, cordialidad, afabilidad, generosidad, respeto, responsabilidad, solidaridad, justicia (Naval, 2002). Ello es posible en la medida en que el directivo escolar se familiarice con la cultura de los miembros de su institución y cree espacios de acercamiento para conocer su realidad y sus necesidades. Estos espacios acrecentarán no solamente la comunicación asertiva, sino la participación en los procesos formativos de los estudiantes.

Al igual que la familia, la escuela, tiene como una de sus responsabilidades el desarrollo de la ciudadanía activa. Naval, Arbués y Sádaba (2016) proponen que en la institución educativa no solo se debe llevar a saber qué es ser buen ciudadano sino motivar a serlo. Una alternativa para lograrlo es ser modelo de relacionamiento más armónico y de actuación más articulada con principios y valores cívicos inspirados en la dignidad de la persona y el bien común. Esto implica que los directivos escolares se apropien de valores sociales y democráticos y los materialicen en formas de obrar ejemplarizantes en sus acciones cotidianas con profesores, estudiantes y miembros de las familias. Como apunta Donati (2015), la institución educativa debe propender por el desarrollo de la capacidad relacional y la reflexividad como factores claves de la coexistencia y de la configuración de comunidad.

Los hallazgos de esta investigación muestran que se requiere estimular los comportamientos morales y sociales ejemplares de los profesores y que los directivos escolares deben trabajar en primera instancia en el reconocimiento de la labor del profesor en aras de acrecentar su sentido de vinculación y pertenencia con la institución. Esto abrirá el camino para un acercamiento personal y profesional que conduzca a relaciones de mayor confianza que permitan a la vez reducir el individualismo y la competitividad que deshumanizan y obstaculizan el desarrollo social del ser humano.

## 6. Referencias

Bernal, A. (Ed.). (2009). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Ediciones Rialp.

Denzin, N. K., & Linclon, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Donati, P. (2015). El reto educativo: análisis y propuestas. *Educación y Educadores*, *18*(2), 307-329. doi: 10.5294/edu.2015.18.2.7307-329.

Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L. & Leiva, M. V. (2017). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership,* 1–21. doi: 10.1177/1741143217707520.

García-Garduño, J. M., Slater, C.L. & López, G. (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrentan en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(47), 1051-1073.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago: Aldine.

McMillan, J. H. & Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5a Ed.). Madrid: Pearson-Addison Wesley.

Naval, C. (2002). *Participar en la sociedad civil.* Pamplona: Eunsa.

Naval, C., Arbués, E., Sádaba, Ch. (2016). *Educar el carácter cívico*. Navarra: Parlamento de Navarra y Universidad de Navarra.

Onguko, B. B., Abdalla, M. & Webber, C.F. (2012). Walking in unfamiliar territory: Headteachers' preparation and first-Year experiences in Tanzania. *Educational Administration Quarterly*, *48*(1), 86-115.

Páez, R. M. (2015). Familia y escuela: Una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 67,* 159-180.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Quiroz, R. E &. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 14,* 123-138.

Ruiz, A. & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*, Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ascofade.

UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Walker, A., Hu, R. & Qian, H. (2012) Principal leadership in China: an initial review. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(4), 369-399. doi: 10.1080/09243453.2012.678863.

Webber, C. F. Mentz, K., Scott, S., Okoko, J.M. & Scott, D.E. (2014). Principal preparation in Kenya, South Africa, and Canada. *Journal of Organizational Change Management*, *27*(3), 499-519.

Webber. C. & Scott, S. (2010). Mapping principal preparation in Alberta, Canada. *Journal of Education and Humanities/Theory and Practice*, *1*, 75-96.

Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. & Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación,* 44, 12-45.

## 7. Agradecimientos

Este artículo de investigación hace parte del proyecto: "Estudio comparativo internacional sobre la preparación del directivo escolar. Los casos de Colombia y Canadá", realizado por el grupo de investigación *Educación y Educadores* y financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de La Sabana- Código EDUMSC-27-2014.

# La visión del ciudadano en el Modelo Educativo de México

Sánchez Hernández, Ofelia[a,1] y Valenzuela Ojeda, Gloria Angélica[b]
[a, b] *Benemerita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.*

**Resumen**

La educación obligatoria en México, comprende el nivel básico y medio superior, su finalidad es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, el Modelo Educativo busca formar niños y adolescentes que posean motivación y capacidad para alcanzar su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestos a mejorar su entorno social y natural, generando una participación activa en la vida social, económica y política. La reforma educativa, iniciada en 2012 exige revisar el modelo educativo, es decir, plantea una redefinición sobre la educación obligatoria, porque la educación depende sustancialmente de la visión de la naturaleza humana y de los fines que se persigan. El tema resulta relevante, porque niñas y niños ingresan al nivel básico desde los tres años; egresan de la educación media superior al cumplir la mayoría de edad, adquiriendo consigo la denominación de ciudadano -artículo 34 constitucional-. Por tanto, el Estado tiene un papel trascendental en la formación de ciudadanía. Es en la escuela, donde se desarrolla la formación emocional, cognitiva y social del individuo. Revisar el modelo educativo, requiere del análisis de las exigencias que plantea la democracia, la construcción de la equidad, el ejercicio de libertades, respeto a los derechos humanos y el Estado de Derecho.

*Palabras clave:* Ciudadanía; modelo educativo; sujeto; fin de la educación.

**Abstract**

Compulsory education in Mexico comprises the elementary (primary), junior high and high (secondary) school levels of education, its purpose is to contribute on the formation of free, participative, responsible and informed citizens. The Educational Model seeks to train children and adolescents who possess motivation and ability to achieve their personal and professional deveplopment, ready to improve their social and natural environment, generating active participation in social, economic and political life. The educational reform initiated in 2012 requires a redefinition of compulsory education, because education depends substantially on the vision of human nature and the goals pursued. The issue is relevant because girls and boys get into Elementary school since the age of three and graduate from High School at the age 18, acquiring

1 Autor para correspondencia: Ofelia Sánchez Hernández
Correo electrónico: saheof@hotmail.com

the designation of citizen -Article 34 of the Mexican Constitution). Therefore, the State plays a transcendental role in the formation of citizenship. It is in the school, where the emotional, cognitive and social formation of the individual is developed. Reviewing the educational model requires the analysis of the demands of democracy, the construction of equity, the exercise of freedoms, respect for human rights.

*Keywords:* Citizenship; educational model; individual; object´s education.

*"La educación es un poderoso instrumento*
*de transformación del hombre y de la sociedad"*
Simón Rodríguez (1771-1854), maestro de Simón Bolívar

# 1. Introducción

Los cambios en el modelo educativo de un país, tienen una gran relevancia, a partir de ellos, se desprenden diversas acciones que inciden en otros elementos del sistema educativo como: el modelo pedagógico, los métodos de enseñanza, la relación entre los actores educativos (alumnos, maestros, autoridades, padres de familia, empresas, gobierno), de igual forma, determinan la función social que debe cumplir la escuela y la visión del mundo que se fomenta en la sociedad, a través del aula. Por tanto, a través del modelo educativo, el Estado configura el perfil de ciudadano que la sociedad requiere.

En este sentido, la obligatoriedad de la educación, asigna al Estado, un rol significativo, si bien es cierto, que la construcción de ciudadanía, no inicia, ni termina en la escuela, ésta constituye un centro básico para la formación ciudadana, se reconoce el papel que tiene la educación en la vida de las personas, al respecto Magdalena Salomón, menciona que: "la función de la educción consiste en socializar al ser humano, es decir, moldear al ser ´asocial´ que somos naturalmente para conformar otro nuevo, social y moral" (Salomón, 1998), es necesario replantear el rol de la escuela, como instancia educativa.

En este trabajo se analiza el papel del Estado en la formación de ciudadanía. Se estructura en tres apartados, en el primero de ellos se describen las características del sistema educativo mexicano, resaltando la responsabilidad del Estado, y los niveles que conforman la educacion obligatoria; el segundo, funge como marco conceptual, dado que define ¿Qué es un modelo educativo?, en la revisión de la literatura, no existe un concepto consensado al respecto, se toma como base, lo expuesto en el Consejo Nacional Técnico de la Educacion (CONALTE, 1991), el planteamiento del Modelo Educativo (SEP, 2017), y las características que refiere Tünnermann (2008), también en ese mismo apartado, se analizan los elementos principales que integran un modelo educativo y la manera en cómo estos inciden en la configuración del perfil de ciudadanía; finalmente, el tercer apartado, reflexiona sobre los planteamientos del documento Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, éste enumera algunas características que deben poseer las niñas, los niños y jóvenes que cursan educacion básica y media superior, analizando los perfiles de egreso que se esbozan en el documento y que abonan en la construcción del perfil ciudadano que el Estado requiere.

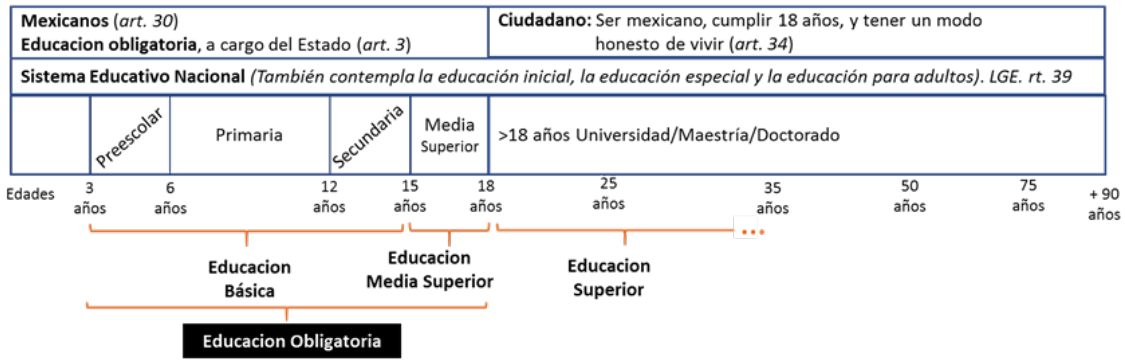
## 2. La educación en México

En México, la educación es un derecho social consagrado en la Constitución Política, según el artículo tercero: toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, imparten educación preescolar, primaria, secundaria y media superior que comprende el nivel de bachillerato o los niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes, los tres primeros niveles conforman la educación básica. Ambos, básico y medio superior, son obligatorios. Toda educación que imparte el Estado es *laica y gratuita*, a través del Poder Ejecutivo, mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP), se determinan los planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República, también se ha establecido un marco curricular común (MCC) para la educación media superior. Estos niveles deben obedecer a los siguientes criterios: se basarán en los resultados del progreso científico, será democrática, nacional y de calidad, favoreciendo la construcción de una mejor convivencia humana, incluso los particulares que quieran impartir educación, se sujetaran a lo establecido en el artículo tercero.

La educación se imparte en tres modalidades, la primera corresponde a la educación básica; le sigue la educación de tipo medio-superior; y finalmente, la tercera modalidad corresponde a la educación de tipo superior, ésta se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes, abarcan la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como la educación normal en todos sus niveles y especialidades. Dentro del sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, especial y la educación para adultos.

La figura 1, refleja la composición del sistema educativo mexicano, enfatizando la responsabilidad que tiene el Estado en la impartición de la educacion obligatoria, también refiere las características que deben cumplirse para adquirir la noción de ciudadanía.

**Figura 1. La educación en México[2].**




Fuente: Elaboración a partir de la Ley General de Educación vigente, Artículos 37, 38, 39.

2 Las edades promedio se estiman a partir de una educación cursada de manera ininterrumpida. En caso de reprobación, particularmente en los niveles de secundaria y media superior, atrasaría el inicio del siguiente nivel.

Como se observa, la educación obligatoria corresponde a las dos primeras modalidades: educación básica y media superior, sin embargo, esto no fue siempre así, diversas reformas al artículo tercero constitucional incorporaron paulatinamente como obligatorios los distintos niveles educativos: primero, en 1934 se establece la educación primaria; 59 años después, en 1993 se incorpora la educación secundaria; en 2002 se determina que el preescolar, la primaria y la secundaria conformarían la educación básica; por último, en la reforma de 2012, se agrega la educación media superior como obligatoria. Tanto la gratuidad como la obligatoriedad de la educación es una decisión política y tiene que ver con los fines que el Estado persigue para su desarrollo, pues se relacionan directamente con los principios y valores que se reconocen como propios a todos los ciudadanos. En suma, con esas reformas constitucionales, el Estado mexicano asume el compromiso de garantizar la enseñanza de niñas, niños y jóvenes, hasta el nivel de bachillerato.

Ahora bien, coincide que, al finalizar la educacion media superior, conjuntamente se adquiere la noción de ciudadano, ya que, uno de los requisitos es contar con 18 años cumplidos, para ejercer derechos y cumplir obligaciones que la Constitución consagra, por tanto, muchos de principios y valores en el ejercicio de la ciudadanía, se adquieren durante la educación básica y media superior, la educación al ser otorgada y garantizada por el Estado, adquiere corresponsabilidad en la configuración del perfil de ciudadanía[3].

## 3. ¿Qué es un modelo educativo?

Para continuar con el trabajo, es preciso definir un marco conceptual sobre el modelo educativo, y los elementos centrales que lo integran. Un modelo es una abstracción teórica del mundo real, pretende reducir la complejidad resaltando los temas significativos de cualquier proceso (como el educativo). Los modelos son muy útiles para describir, explicar o comprender mejor la realidad, en palabras de Thomas Kuhn: "Un modelo es una explicación organizada de un todo considerado como sistema, su construcción es de índole individual o colectiva, producto de la reflexión, síntesis y apropiación de significados diversos de un modelo coherente y ordenado" (Kuhn, citado por UABC, 2013, p. 33), es decir, se trata de una representación esquemática que permite comprender el funcionamiento de un sistema en su conjunto.

Siguiendo las líneas anteriores, el sistema educativo se inscribe en un contexto social, económico, político, histórico y cultural, esto lo vuelve complejo, dado que presenta diversas aristas que contemplar, sin embargo, en un ejercicio de abstracción, el modelo educativo representa un ideario respecto al funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, debe contemplar al menos, la filosofía educativa, los modelos pedagógicos, los procesos y las metas que se propone alcanzar. No existe un marco conceptual que defina específicamente ¿Qué es un modelo educativo?, sin embargo, la tabla 1, presenta algunas definiciones para el caso mexicano, además los documentos tienen

3 Se tienen dos vertientes principales sobre el concepto de ciudadanía, en este trabajo se entiende como el ejercicio del derecho pleno que se le reconoce a los ciudadanos que pertenecen a un Estado-Nación. Cfr. *El concepto de ciudadanía* (Olvera, 2008).

la característica de ser el producto de una serie de trabajos que llevaron a redefinir y plantear el modelo educativo mexicano en dos épocas diferentes: 1991 y 2017.

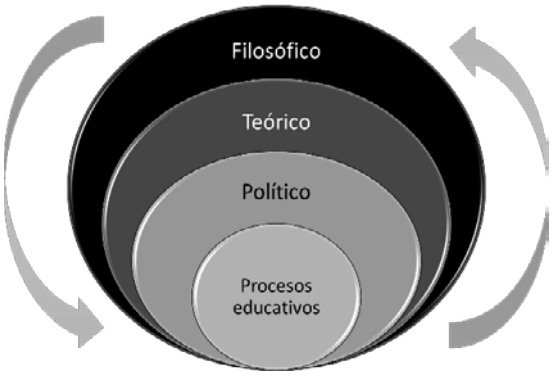
**Tabla 1. Definiciones de modelo educativo.**

| | |
|---|---|
| El modelo consiste en la organización dinámica de la educabilidad del individuo y la sociedad en función de sus relaciones. Para lograr tal organización se especifican: los fines últimos (filosofía), su ordenamiento interno (teoría), su orientación práctica (política) y su puesta en operación (proceso y practica educativa). (CONALTE, 1991, P. 94) | Forma en que se relacionan los componentes filosóficos, humanos, pedagógicos, cognitivos y materiales de un proyecto educativo. Es un marco de referencia más amplio que el currículo y regula la implementación del mismo. Está conformado por principios orientadores de la práctica de los individuos y las instituciones que componen el sistema educativo nacional, y es una referencia a la que estos miembros recurren para interpretar y regular sus decisiones. (SEP, 2017, P. 210) |

Con estas definiciones, se infiere que, un modelo educativo trasciende el ámbito puramente escolar, se convierte en una responsabilidad con toda la sociedad, esclarece la relación entre la escuela y su entorno, así que, más que una propuesta teórica, se convierte en un instrumento, una guía, que articula el sistema educativo y los elementos que lo componen, para hacer frente a los nuevos retos que el entorno impone y las dinámicas de cambio que atraviesa el país.

Tünnermann describe varios elementos que debe tener un modelo educativo (Tünnermann, 2008), no obstante que el estudio se realiza para instituciones de educación superior, el análisis y los aportes teóricos sobre los elementos que integran el modelo educativo, son relevantes, concuerdan con el objetivo de este trabajo. Son cuatro los componentes mínimos: el componente filosófico, teórico, político y los procesos educativos, en conjunto, cada elemento, delimita el perfil de ciudadanía que desea construirse en México.

**Figura 2. Componentes principales de un modelo educativo**




De manera general, la filosofía educativa está enmarcada por el artículo tercero constitucional, ahí se expresan los fines de la educación y los criterios que la orientan; por su

parte, el componente teórico, funciona como una especie de guía para traducir la realidad en decisiones y acciones, en congruencia con los fines educativos; el componente político, define las estrategias mediante las cuales la filosofía y la teoría educativa intervienen en la realidad educativa, a través de tres acciones principales: i) revisión y reelaboración de los contenidos educativos, ii) la distribución de la función educativa y iii) la organización de los servicios educativos; finalmente, el proceso educativo se refiere a la operación del modelo educativo, desde los individuos, la escuela y la sociedad.

Queda claro entonces que: un modelo educativo diseñado a nivel nacional, incide de manera directa en la formación de los individuos, perfila y configura el tipo de ciudadanos que formaran parte del Estado y de la sociedad, imprimiendo nuevas relaciones. A continuación, se describe de manera detallada como cada elemento, contribuye a la construcción de ciudadanía.

## *3.1. El componente filosófico*

Todo modelo, parte de una filosofía. El artículo tercero constitucional enmarca el espíritu filosófico de la educación en México, aquí se plantean los fines generales de la educación: "*tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia*" (Párrafo II, artículo tercero). Estos fines expresan una manera de concebir al individuo dentro de la sociedad, señalan el perfil de un producto a obtener, es decir, hombres y mujeres, que tengan una identidad nacional, con pleno respeto a los derechos humanos, una conciencia de solidaridad internacional[4], en la independencia y justicia. Estos fines desempeñan, no solo el papel de orientadores, sino el de generadores de la práctica educativa, ya que, deben traducirse en acciones concretas dentro del aula.

Asimismo, el articulo añade los criterios que orientarán la educación, está se basará en los resultados del *progreso científico*; será *democrática*, considerando la democracia como un sistema de vida, que busca el mejoramiento económico, social y cultural; *nacional*, sin distingos ni excepciones, defendiendo la independencia política, económica y cultural; deberá *contribuir a una mejor convivencia humana*, fortaleciendo el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos; y será de *calidad*, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los estudiantes.

4 En el artículo de Rosa Buxarrais *Educar para la solidaridad* se defiende la solidaridad como el valor que consiste en mostrarse unido a otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y sus necesidades, es decir, tener la capacidad de comprender al otro, trascendiendo cualquier frontera: territorial, política, religiosa, cultural, etc. (Cfr. Buxarrais, 1998).

### *3.2. El componente teórico*

La teoría educativa interpreta la realidad en la que sistema está inmerso, se sustenta en los nuevos paradigmas educativos y pedagógicos, tanto las corrientes teóricas, como metodológicas, deben ser congruentes con la filosofía educativa, mientras que, el primer componente hace referencia al *qué* de la educación, el segundo componente, denota el *cómo*, es decir, los métodos que se proveen a los estudiantes, las formas de pensar, resolver problemas, propagar hábitos, que les permitan, en el futuro, como ciudadanos del Estado, afrontar con mayor seguridad situaciones, demandas y cambios del exterior.

### *3.3. El componente político*

Este componente plasma los dos anteriores, es decir, se traducen en acciones concretas dentro y fuera del aula; al interior, porque exige una revisión y actualización de contenidos educativos, distribuye las funciones y los servicios educativos; fuera de aula, porque los documentos oficiales expresan la política educativa del país, representa el compromiso social por parte del gobierno, el cual gira en torno a la formación de los individuos. Cualquier planteamiento en un programa nacional, una reforma educativa, o la emisión de un acuerdo secretarial, implica en consenso de los actores educativos. Así, el grupo en el poder plasma la visión de ciudadanía que el Estado requiere, configurar políticas educativas que se encaminen a alcanzar los objetivos.

### *3.4. Los procesos educativos.*

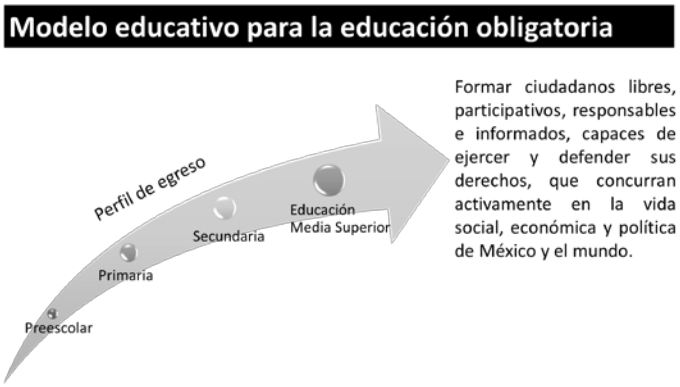
Finalmente, los procesos educativos se refieren a la operacionalización del modelo desde la escuela, a través de los planes y programas de estudio, al plantearse un perfil de egreso, se hace referencia, al ideal de persona que se quiere formar, se diseña un perfil de ciudadano que se desea alcanzar, el currículo trabaja como motor de cambio, desde una perspectiva política, los perfiles de egreso, representan un compromiso con la sociedad, entorno a la formación de los individuos.

## 4. El perfil de ciudadano, a través del modelo educativo

En este sentido, se desprende que, de todos los componentes del modelo educativo se encuentran interrelacionados, sin embargo, se considera que el currículo es un componente clave del sistema, dado que es donde se traducen y operacionalizan las intenciones educativas, al mismo tiempo que se establecen los contenidos(procesos), se proponen los métodos adecuados(teóricos), también se llevan a cabo las aspiraciones sociales sobre la formación de los estudiantes (político, y filosófico). El perfil de egreso apunta a lo que se espera que logren los alumnos a lo largo de su trayectoria formativa, como se ha mencionado, cuando el individuo adquiere es status de ciudadano, éste ya cuenta con una formación previa, el Estado es el garante de esa formación, que si bien, existen otros espacios de socialización, la escuela como institución social, se convierte en un eje articulador, sintetiza las intenciones educativas que le Estado previamente diseño.

El modelo educativo traza el siguiente perfil de ciudadanía:

**Figura 3. Elaboración a partir de SEP, 2017, p. 45.**




El fin propuesto esboza un planteamiento sobre la concepción de los mexicanos que se quieren y buscan formar, para esto se enumeran 11 rasgos que los estudiantes han de lograr *progresivamente,* a lo largo de los quince grados de su trayectoria escolar obligatoria (ACUERDO número 07/06/17):

> 1. Lenguaje y comunicación, 2. Pensamiento matemático, 3. Exploración y comprensión del mundo natural y social, 4. Pensamiento crítico y solución de problemas, 5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, 6. Colaboración y trabajo en equipo, 7. Convivencia y ciudadanía, 8. Apreciación y expresión artísticas, 9. Atención al cuerpo y la salud, 10. Cuidado del ambiente, 11. Habilidades digitales. El cumplimiento de cada uno de ellos está encaminado, en primer lugar, a educar personas que alcancen un desarrollo personal, laboral y familiar, mejorando su entorno social y natural; en segundo lugar, que los estudiantes continúen con su formación académica y profesional.

Por ejemplo, la tabla 2, marca el proceso para alcanzar el logro del rasgo número siete.

**Tabla 2. Convivencia y ciudadanía (logros por nivel educativo)**

| Preescolar | Primaria | Secundaria | Media superior |
|---|---|---|---|
| Habla acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela. | Desarrolla su identidad como persona. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo, contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia | Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley. | Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Siente amor por México. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales. Valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de derecho. |

Fuente: Elaboración a partir de ACUERDO número 07/06/17, Pp 8 y 9.

## 5. Conclusiones

El modelo educativo en México, simboliza la rectoría del Estado en materia de educación, establece principios, valores, propósitos y directrices que rigen los procesos educativos, materializando sus aspiraciones y cumpliendo con su obligación de garantizar una educación de calidad, puesto que, si el Estado tiene un fin primordial, este debe ser como realizador de los valores individuales y sociales de la persona humana, para promover sociedades ordenadas, justas y libres, a través de la educación.

La educación tiene un rol importante en la construcción de ciudadanía, ninguna otra institución social como la escuela, tiene la función de *configurar o moldear* el perfil ciudadano que demanda el Estado, éste imprime, a través del modelo educativo, su orientación y fines que persigue. Al respecto Paulo Freire mencionaba que no se puede pensar la escuela sin pensar en el poder, en la política (Freire, 2006). La escuela es un espacio político creado por el Estado, y, por ende, se encarga de formar personas idóneas para interactuar en la forma que el modelo de país lo requiera; de ahí que una de las tareas sea la formación de ciudadanía. Para finalizar, más allá de cerrar el presente trabajo, queremos dejar tres preguntas de reflexión, para alimentar el debate, sobre el papel de la educacion en la construcción de ciudadanía: ¿qué tipo de ciudadano se quiere formar? ¿qué significa formar para la ciudadanía? y ¿cuál debería ser el papel de la educación básica y media superior en el logro de los fines educativos?

## 6. Referencias

ACUERDO número 07/06/17 (2017) *Por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Diario Oficial de la Federación.

Buxarrais, M. R. (1998). *Educar para la solidaridad. Organización de Estados Iberoamericanos*. Documento electrónico consultado el 30 de junio de 2017 en: http://www.oei.es/historico/valores2/boletin8.htm.

Consejo Nacional Técnico de la Educación (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo*. México: SEP.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). *Reformas por artículo*. Documento electrónico consultado el Consultado el 15 de agosto de 2017 en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE/CREFAL.

Ley General de Educación (2017). Documento electrónico consultado el Consultado el 15 de agosto de 2017 en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm

Olvera Alberto, J. (2008). El concepto de ciudadanía en Ciudadanía y Democracia, México: Instituto Federal Electoral, pp. 17-42. Consultado el 15 de agosto de 2017 en https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3562/5.pdf

Salomón, M. (1980). Panorama de los principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Revista Perfiles Educativos*, 8, pp. 3-24.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP. Documento electrónico consultado el 30/06/17 https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf

Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Editorial Hispamer.

Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (2013). Modelo educativo de la UABC. *Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. México: UABC, pp. 33-35.

## 7. Agradecimientos

Agradezco a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla el apoyo y las facilidades otorgadas para el traslado a este evento, esto refleja el compromiso que tiene la Universidad para fortalecer los vínculos internacionales; al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), por el financiamiento que me permite estudiar un programa de posgrado en educación superior (FFyL-BUAP); El apoyo de mi asesora de tesis Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, por la motivación constante y su disponibilidad para compartir su experiencia y conocimiento; finalmente a la Universidad de Murcia, por abrir estos espacios de debate y reflexión, así como, la distinción de profesor visitante otorgada a una servidora.

# La Práctica docente reflexiva y la formación integral de los estudiantes

Cecilia Osuna Lever[a,1] Karla María Díaz López[b,2]
[a,b] *Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de CETYS Universidad, Baja California, México. Camino a Microondas Trinidad Km 1 s/n Ensenada, BC México cp. 22860.*

**Resumen**

La educación de calidad debe orientarse a que los educandos logren aprendizajes significativos que sean útiles para resolver problemas de la vida cotidiana. Pero en muchas ocasiones, los propios docentes no saben porque sus estudiantes no lo logran. Aunque diseñan e implementan planeaciones didácticas y acercan los recursos físicos y tecnológicos, no siempre se obtienen los aprendizajes esperados. Los docentes llevan sobre sí el peso de lograr una verdadera formación integral y por si fuera poco, deben además entregar reportes administrativos, realizar gestiones escolares, desarrollar investigación o vinculación con diversos sectores, etc. Lo anterior, deja poco tiempo para hacer un alto en la enseñanza a fin de reflexionar sobre ¿cómo lograr realmente que sus estudiantes se involucren en sus aprendizajes? ¿Cómo hacer para que éstos tengan sentido para el alumno? El docente debe recapacitar continuamente sobre su labor profesional con objeto de innovarla y mejorarla (Galbán, 2016). Frente al mundo cada vez más deshumanizado, la educación se perfila como el único medio para promover y fortalecer la formación valoral, la conciencia de la dignidad de las personas así como, el servicio a los demás (Patiño, 2015). En este contexto, esta comunicación considera los resultados de un estudio de caso en el que 26 profesores que imparten clases en los diversos niveles del sistema educativo mexicano, realizaron un ejercicio de auto-observación y reflexión de su práctica docente, con objeto de detectar cuáles factores están obstaculizando el aprendizaje. El análisis de las observaciones permitió identificar que hay aspectos no necesariamente vinculados a los contenidos, que impiden que los objetivos formativos se logren. En particular sobresalieron los relacionados con el proceso grupal (motivación, trabajo en equipo e integración) que prevalece en el aula, mismo que podría obstaculizar el fortalecimiento de la formación integral entre los educandos.

*Palabras clave:* práctica docente reflexiva; formación integral; fines educativos**.**

**Abstract**

Quality education should be oriented to enable students to achieve meaningful learning that are useful to solve problems of daily life. But on many occasions, the teachers don't

1 Correo: cecilia.osuna@cetys.mx
2 Correo: karla.diaz@cetys.mx

know why their students don't learn, although they design and implement didactic planning and approach physical and technological resources, the expected learning outcomes is not always obtained. Teachers have the obligation of achieving an integral education and if that were not enough, they must also provide administrative reports, carry out school procedures, develop research or work collaborative with other sectors. This does not allow time for reflect on ¿how to really get their students involved in their learning? ¿How to make them make sense for the student? Teacher must continually reconsider his professional work in order to innovate and improve it (Galbán, 2016). Faced with the increasingly dehumanized world, education emerges as the only means to promote value formation, awareness of the dignity of people as well as service to others (Patiño, 2015). In this context, this communication considers the results of a case study in which 26 teachers who teach at the various levels of the Mexican educational system, developed out an exercise of self-observation and reflection of their teaching practice, in order to detect which factors are hindering learning outcomes. The analysis of the observations allowed to identify that there are aspects not necessarily related to the contents, that don't allow to reach the learning outcomes. Particularly noteworthy were those related to the group process (motivation, teamwork and integration), those could hinder the integral education between students.

*Keywords:* Reflective teaching practice; Integral education; Educational purposes.

# 1. Introducción

Hablar sobre los fines de la educación puede ser tan diverso como culturas hay en el mundo, pues los fines educativos no son universales, sino que dependen de los intereses, la visión, costumbres, economía y prospección de cada país. La relevancia de la educación es que humaniza a las personas. A decir de Delval (1999) la educación "[…] da al hombre inmensas oportunidades de aprender y le ha permitido construir una cultura, y la cultura es la que hace al hombre ser hombre" (p.1). Sin embargo, en muchos países la educación actualmente está en crisis, pues se siguen reproduciendo modelos de antaño anclados en la transmisión de conocimientos desarticulados y repetitivos, en ocasiones demasiado técnicos y que no han evolucionado aparejados al contexto globalizado actual, caracterizado por la abundante información y el acelerado desarrollo tecnológico de vanguardia.

Delval subrayó que debemos educar para formar individuos capaces de construir representaciones adecuadas del ambiente, que reflexionen sobre los fenómenos sociales, culturales, económicos y naturales de su entorno y sobre su propia conducta, para que pueda "ser un hombre más libre" (1999, p. 102). Que plasme en su conducta valores de justicia, respeto, colaboración, solidaridad y búsqueda del bien común, a fin de transformar las sociedades hacia modelos de interacción más justos.

El entorno mexicano actualmente viene enfrentando una severa crisis que se ha gestado a lo largo de seis décadas (1940-2000) y que se ha traducido en un estancamiento en los niveles de aprovechamiento escolar de los estudiantes, en un desprestigio social del docente, infraestructura con graves deterioros, atraso en equipamiento tecnológico, etc., lo que ha llevado a una "descomposición operativa y moral del sistema educativo" (Gue-

vara, 2016, p.21). Lo más alarmante en esta crisis, es que no estamos formando personas reflexivas y críticas, competentes para dar solución a problemáticas de la vida cotidiana, con valores y actitudes deseables como el trabajo en equipo y la colaboración, a fin de que impacten positivamente en el desarrollo futuro de la nación.

Los resultados obtenidos en pruebas como PISA, ENLACE (*Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares 2006-2013*) y PLANEA (*Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2015-2017*) consistentemente confirman los bajos niveles de desempeño en el logro de los aprendizajes esperados. Por ejemplo, en matemáticas nuestros jóvenes no son capaces de resolver problemas que impliquen el uso del pensamiento geométrico, aplicación de ecuaciones lineales o de ubicación espacial, entre otros, y en las otras áreas de conocimiento los resultados son muy semejantes. Por supuesto que hay una dicotomía presente en esta problemática, pues el profesor tiene injerencia directa en estos resultados, pero en ocasiones él se percibe ajeno a esta problemática. A decir de Guevara (2016), "muchos profesores no se habitúan todavía a la tarea de reflexionar de forma crítica y sistemática sobre su práctica cotidiana, ni buscan el auto-perfeccionamiento" (p. 49). Por lo que es necesario que el docente contribuya en el mejoramiento de los niveles educativos en los estudiantes mexicanos, analizando críticamente su actuación en el aula y tratando de enfocar sus esfuerzos en la mejora de su actividad docente, con objeto de contribuir al logro de aprendizajes significativos y el cumplimiento de los fines educativos.

## 2. La docencia y la enseñanza reflexiva

La docencia es una vocación, un "llamado" que compromete y que en muchos casos da sentido a la existencia misma del profesor y se extiende hasta la del educando. Ortega y Gárate (2017), apuntan que "para educar hay que ser un experto en humanidad, tener entrañas de compasión hasta hacer nuestra la situación del otro, hacerse cargo de él" (p. 26), referido el "otro" al educando. Esta frase implica un alto grado de compromiso que obliga al docente a responder por el otro, a ser sensible a su necesidad. Es un "llamado", una "pasión". Por lo tanto, los docentes deben comprometerse a hacer bien su trabajo y reflexionar continuamente sobre lo que pueden mejorar. En este sentido, la enseñanza reflexiva permite analizar la propia labor docente, con objeto de dinamizarla y mejorarla (Galbán, 2016), pero referida ésta a una postura permanente, asociada a un análisis de la actuación docente tal como lo apunta Bárcena (2005) "en educación, la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción" (p.147). Esto necesariamente implica una racionalidad del juicio que involucra una crítica razonada a una situación dada y que debe traducirse en un cambio, es decir, una modificación de la enseñanza basada en un juicio pedagógico. La práctica docente reflexiva busca potenciar la capacidad del docente de reflexionar continuamente sobre su quehacer y convertir esta capacidad de la inteligencia en un hábito profesional que lo acerque a la realidad del aula (Galbán 2016), de esta manera puede hacer adecuaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicar estrategias didácticas que le permitan potenciar el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Según Dewey (como se citó en Bárcena 2005), el pensamiento reflexivo tiene dos etapas: a) estado de duda o perplejidad que desencadena una indagación deliberativa con objeto de solucionar algún problema; y b) proceso operativo de investigación que permita obtener elementos concretos para solucionar el problema, aquí finaliza la elaboración de juicios para tomar una decisión concreta y se actúa para modificar la problemática detectada otorgando así a los acontecimientos educativos, un alto grado de significado. Según Dewey (como se citó en Bárcena, 2005), el docente debe tener la *actitud ética* necesaria para activar el proceso reflexivo, es decir, abrir la mente, reconocer la posibilidad de error y ofrecer una escucha activa sobre lo que derive de ello. Se requiere una dosis de humildad para reconocer que la práctica docente puede mejorar y por ende, redituar en mejores aprendizajes en nuestros estudiantes. Otra actitud imprescindible en el docente, es el *entusiasmo* como una especie de motivación interna, que permitirá la aplicación de determinadas estrategias mentales con objeto de mejorar la habilidad de su ejecución dentro del mismo proceso y la última actitud es la *responsabilidad intelectual* que le permita asumir las consecuencias originadas por los pasos proyectados en las decisiones tomadas.

La enseñanza reflexiva promueve la construcción de conocimientos por parte del profesor y de los alumnos, debe ser fundamento para la planeación didáctica y reflejarse también en la evaluación del proceso educativo. Debe ser una actividad cotidiana en la vida docente, pues de ser ejercida habitualmente puede transformar el proceso educativo. ¿Será entonces ésta la opción para mejorar algunas habilidades docentes que se traduzcan en el mejoramiento de los índices de aprovechamiento escolar y formación de actitudes y valores en los estudiantes?

## 3. El estudio de caso de profesores del sistema educativo en Baja California, México

Con objeto de identificar aspectos que obstaculizan el proceso de aprendizaje, se promovió la enseñanza reflexiva con 26 profesores en servicio en diferentes niveles del sistema educativo. Se diseñó un estudio de caso simple basado en la auto-reflexión de la práctica docente. Se recolectó información por medio de un formato de auto-observación durante un periodo sostenido de tiempo (Creswell, 2009), obedeciendo a estos parámetros: la misma materia y el mismo grupo en todas las observaciones realizadas. El formato consideraba las siguientes categorías: a) Datos de identificación: materia, día de la semana, horario, número de estudiantes, b) Descripción de la problemática y dinámica del grupo: ambiente para el aprendizaje, interacción, distractores, c) Infraestructura: espacios para el aprendizaje y materiales de apoyo, d) Aplicación de la planeación: manejo de contenidos y estrategias didácticas, e) Comentarios adicionales. Se dividió el proceso en etapas: 1. Estado de duda o perplejidad. Registrando con objetividad las principales problemáticas enfrentadas en su ejercicio pedagógico, mediante la auto-observación sostenida durante varias sesiones de clase y registrando lo acontecido. 2. Proceso operativo: se analizaron las observaciones en todos los aspectos registrados, identificando el posible origen de las problemáticas, posteriormente se diseñó una planeación didáctica basada en estrategias orientadas a su solución, 3. Aplicación de la planeación y evaluación cualitativa del resultado.

En total se generaron 78 observaciones (100%), los resultados evidenciaron que la principal problemática enfrentada no estaba asociada con la complejidad o cantidad de los contenidos a enseñar, sino a factores que afectan la dinámica grupal y que obstaculizan el aprendizaje (72%) y sólo en 6 observaciones (8%) se identificaron problemáticas orientadas a contenidos. Respecto a los factores que pudieran estar influyendo en los grupos, Orozco (2013) los clasifica en 7: Entorno físico, Entorno personal, Entorno social, Entorno tarea, Técnicas, Tácticas y Procesos grupales (Tabla 1).

**Tabla 1. Factores que afectan la dinámica de grupo.**

| | |
|---|---|
| Entorno físico | Infraestructura y factores ambientales en los que se encuentra el grupo |
| Entorno personal | Número de integrantes del grupo, edad, creencias, clase social u origen étnico |
| Entorno social | Relaciones interpersonales, motivación, apego, homogeneidad y heterogeneidad, status |
| Entorno tarea | Actividades de los integrantes, responsabilidades, objetivos y metas. |
| Técnicas | Herramientas de trabajo para lograr cambios en el trabajo grupal |
| Tácticas | Pasos para lograr la conducción adecuada del grupo |
| Procesos grupales | Liderazgo, comunicación, motivación, integración, manejo de conflictos, solución de problemas, toma de decisiones y trabajo de equipo |

Fuente: Orozco, (2013).

Según la clasificación anterior, las problemáticas detectadas en este estudio se ubicaron en términos de procesos grupales, destacando principalmente la falta de motivación de los estudiantes para el trabajo en el aula, con una frecuencia de aparición de 30; en segundo lugar, dificultades para el trabajo en equipo (24) y en tercero la falta de integración (18). En la Tabla 2 se muestra la frecuencia de aparición de los principales procesos grupales detectados. Además, se registraron problemáticas referidas a la ausencia de valores deseables para la convivencia, que por supuesto se fomentan de manera natural en los procesos grupales.

**Tabla 2. Frecuencia de aparición de los procesos grupales identificados.**

| | Tipo de proceso | Frecuencia de aparición |
|---|---|---|
| Procesos grupales identificados | Motivación | 30 |
| | Trabajo en equipo | 24 |
| | Integración | 18 |
| | Comunicación | 15 |
| | Liderazgo | 9 |
| | Manejo de conflictos en el aula | 3 |
| Ausencia de Valores/Actitudes | Tolerancia | 9 |
| | Respeto | 6 |
| | Empatía | 3 |

Fuente: Resultados obtenidos.

La relevancia de estos resultados estriba en evidenciar la importancia que tienen los procesos grupales para el logro de las intenciones formativas. Estos procesos dinamizan al grupo y través de ellos el docente puede manejarlo mediante técnicas adecuadas. Por ejemplo, lograr la motivación en el alumno es uno de los mayores retos para el docente, dado que si el alumno no siente interés por aprender no se involucrará en el proceso. Respecto al trabajo en equipo sus efectos son benéficos, pues al integrar equipos se supera el desempeño individual que podría darse por cada estudiante, se facilita la participación en decisiones, se promueven valores (responsabilidad y tolerancia), aumenta la motivación y genera sinergia positiva por medio del esfuerzo coordinado (Orozco, 2013). Por otro lado, la integración grupal no puede soslayarse, implica la capacidad de un grupo para formarse en nuevos equipos y funcionar correctamente, involucra respeto y tolerancia a la diversidad de opiniones y a los subgrupos diferentes al propio. La integración grupal mejora el desempeño y las relaciones interpersonales, entrena en habilidades sociales y de comunicación y promueve valores.

Como se puede apreciar, no siempre los problemas de aprendizaje se deben a la complejidad de los contenidos, a factores personales o de otra índole; sino que pudieran deberse a procesos grupales. A decir de Díaz-Barriga (2010), el aprendizaje significativo se favorece mediante estrategias de aprendizaje que propicien el deseo de aprender del estudiante. El aprendizaje significativo sucede cuando el docente interviene con una planeación orientada a los aprendizajes esperados, considerando los procesos grupales y aplicando estrategias para lograr las competencias establecidas. Así, la reflexión personal del docente y la auto-observación de su práctica pedagógica, pueden contribuir a mejorar su enseñanza y favorecer los aprendizajes esperados.

Una vez identificado el problema, los profesores planearon su enseñanza con base en estrategias didácticas orientadas al grupo y focalizadas a estos aspectos, aplicaron la planeación y evaluaron cualitativamente el resultado obtenido. Cabe mencionar que los profesores al realizar todo este proceso de auto-reflexión demostraron una *actitud ética* al mostrar apertura al cambio y humildad para participar del proceso, el *entusiasmo* para realizar el ejercicio y la *responsabilidad intelectual* al decidir solventar el problema, diseñando y aplicando las estrategias adecuadas para ello. A continuación, se presentan algunos fragmentos de las opiniones docentes sobre el resultado de este proceso:

> "Fue un gran ejercicio de introspección y muy reflexivo para mejorar en situaciones que a veces creemos no tienen solución o creemos que se nos salen de las manos, cuando lo que debemos hacer siempre primero es observar, después diagnosticar y con base en ello, planear, ejecutar y concluir con una retroalimentación que haga que se mejore nuestro trabajo frente a grupo".
>
> "Es necesario realizar una pauta a situaciones que suelen percibirse como un pequeño detalle y considerar la calidad y no la cantidad de la enseñanza que proporcionamos; ya que ello puede implementar un cambio sumamente importante en el alumno no solamente dentro del aula, sino para todo su desarrollo y vida social".
>
> "Tuve la experiencia vivencial de descubrir la aplicación de las observaciones como una forma de retroalimentación y su importancia para mejorar la práctica docente".

En cuanto a la planeación y aplicación de estrategias para abordar la problemática detectada:

> "No cabe duda que realizar observaciones para identificar los problemas del grupo es de vital importancia y se logra una trascendencia cuando se emplean los métodos necesarios para combatirlos".
>
> "Me gustó muchísimo y me deja muchísimo esta forma de trabajo que se llevó al idear la estrategia, el ir paso a paso observando las necesidades, pulirlas, observar una vez más, seguir puliendo y finalmente aplicar lo que se delimitó, esto es lo idóneo para que aprenda el estudiante".
>
> "La planeación es una parte fundamental de la práctica docente. Considero que es una herramienta que puede ayudar a que el maestro lleve a cabo una interesante reflexión sobre su propia actividad"

Los comentarios anteriores reflejan el sentido y utilidad que tuvo para estos profesores analizar su propia práctica docente, detectar las problemáticas que les impiden lograr los aprendizajes y solucionarlas a través de una planeación pertinente, motivados por su vocación docente y buscando responder por el otro, por el educando. A decir de Patiño (2015) "un verdadero maestro se preocupa por enseñar lo que el alumno necesita y no lo que él sabe" (p.108). Cabe mencionar que en todos los casos los profesores evaluaron cualitativamente el resultado de la aplicación de sus estrategias, recopilando opiniones de sus estudiantes sobre el proceso y registrando por medio de fotografías el material didáctico utilizado, la estrategia empleada y el ambiente grupal promovido.

# 4. Conclusiones

Derivado de los resultados de este estudio se pueden plantear las siguientes conclusiones:

a) No todas las problemáticas educativas se asocian a la complejidad de los contenidos o de la información que debe aprender el alumno, sino a los procesos por los que atraviesa el grupo, por lo que es imprescindible que se identifiquen dichos procesos.
b) Al garantizar procesos grupales adecuados como la motivación, la integración y el trabajo en equipo, se promueven además de aprendizajes, la práctica de valores para la convivencia social. Es decir, la formación integral.
c) La forma en la que se les presentan los contenidos a los estudiantes por medio de estrategias didácticas adecuadas, es igual de relevante que los contenidos por aprender.
d) Es trascendental que el docente se detenga a pensar y analizar juiciosamente en lo que está haciendo en su práctica y que registre que resultados está obteniendo, con objeto de implementar innovaciones o ajustes y asegurar en mejor medida el logro del aprovechamiento escolar.
e) La práctica docente reflexiva es clave para la profesionalización de la enseñanza, por lo que se debe buscar ejercitarla constantemente, ya que puede ser un factor

que contribuya en gran medida a lograr los fines educativos, buscando formar ciudadanos competentes, que resuelvan problemas y que practiquen valores como la justicia, tolerancia, respeto y que sepan trabajar colaborativamente por el bien de su comunidad a fin de transformarla.

g) Este estudio de caso no busca la generalización de los resultados, sin embargo, los lectores que se identifiquen con estos hallazgos, podrán relacionarlos con lo que sucede en sus propios contextos y efectuar las validaciones correspondientes.

## 5. Referencias

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación.* España: Paidós.

Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixes Methods Approaches.* USA: Sage.

Delval, J. (1999). *Los fines de la educación.* México: Siglo XXI.

Díaz-Barriga, A. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw-Hill.

Galbán, S. (2016). *Hacia una enseñanza reflexiva.* México: Trillas.

Guevara, G. (2016). *Poder para el maestro poder para la escuela.* México: Ediciones Cal y Arena.

Orozco, O. (2006). *Conducción de grupos y las estrategias de intervención grupal.* Tijuana, México: Ediciones ILCSA.

Ortega, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano.* Mexicali, México: Instituto Educativo del Noroeste AC.

Patiño, H. (2015). ¿Qué hacen los docentes de excelencia? *Claves para la formación humanista en la universidad.* México: Universidad Iberoamericana.

# Educación para la ciudadanía, sociedad inclusiva y enseñanza de lenguas[1]

Anna Monzó Martínez[a,2], M. Pilar Martínez-Agut[3] y A. Cristina Zamora-Castillo[2]

[1] *Dto. Teoría de la Educación, Universitat de València, Avda. Blasco Ibáñez, 30, 2, 46010 Valencia, España.*

**Resumen**

Hoy en día resulta incuestionable el papel esencial que juega la educación formal para la construcción de una sociedad inclusiva que tenga como pilares básicos el respeto a la pluralidad y la convivencia y el referente de una ciudadanía crítica, activa y reflexiva. En nuestro contexto actual, la educación para la ciudadanía y la inclusividad suponen un reto para todo el sistema educativo, y también lo es, sin duda, para la enseñanza de lenguas, más aún en una sociedad plurilingüe como la nuestra. Por otro lado, en nuestro ámbito particular se ha ido imponiendo una valoración del aprendizaje de las lenguas más bien instrumentalista y focalizado en su utilidad vinculada a fines laborales, lejos de su relación con la inclusividad y la ciudadanía activa. No podemos olvidar que las lenguas vehiculan la comunicación y el diálogo, aspectos clave en la educación ciudadana. Nuestro trabajo pretende reflexionar, en este sentido, sobre cuál debe ser el papel del área de lengua en la conformación de una ciudadanía crítica y de una sociedad respetuosa con la diversidad, que promueva una convivencia donde la pluralidad lingüística no sea vista como un problema, sino como una fuente de enriquecimiento.

*Palabras clave: ciudadanía; enseñanza de lenguas; plurilingüismo; educación inclusiva; interculturalidad.*

**Abstract**

Today, the essential role of formal education for the construction of an inclusive society whose basic pillars is respect for plurality and coexistence and the reference for a critical, active and reflexive citizenship is unquestionable. In our current context, education for citizenship and inclusivity are a challenge for the whole educational system, and so is, without a doubt, for the teaching of languages, even more so in a multilingual society like ours. On the other hand, in our particular area, a valuation of language learning

1 Este trabajo es parte del Proyecto de Investigación de la Universitat de València UV-SFPIE_GER16-417979, con el título REDUVAPS-Red de Aprendizaje-Servicio de la Universitat de València, a la que pertenecen las autoras.

2 Autor para correspondencia: Anna Monzó Martínez
Correo electrónico: anna.m.monzo@uv.es

has been imposed rather instrumentalist and focused on its usefulness linked to work purposes, far from its relation to inclusiveness and active citizenship. We can not forget that languages convey communication and dialogue, key aspects in citizen education. In this sense, our work intends to reflect on what the role of the language area should be in the formation of a critical citizenry and a society respectful of diversity that promotes a coexistence where linguistic pluralism is not seen as a problem, but as a source of enrichment.

*Keywords:* citizenship; language teaching; multilingualism; inclusive education; interculturality.

La apuesta por la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa, que garantice un futuro viable para todas las personas, en definitiva, una sociedad más inclusiva pasa, sin duda, por la potenciación de una educación para la ciudadanía, para una ciudadanía activa, crítica, responsable y abierta a la diversidad. Este planteamiento supone un reto para nuestro sistema educativo, y con él para la enseñanza de lenguas que debe, además, formar a la ciudadanía en la gestión de la realidad plurilingüe y multicultural propia de nuestro entorno.

## 1. La ciudadanía… ¿Qué ciudadanía?

El concepto de ciudadanía se ha ido configurando con diversos significados, matices y orientaciones a lo largo del tiempo, y ha ido modificándose en base a la necesidad de dar respuesta a una sociedad cada vez más compleja. Así, si bien en el periodo de posguerra, después de la Segunda Guerra Mundial, empieza a darse preponderancia a una idea de ciudadanía de orientación pasiva, más basada en la adquisición de unos derechos básicos; actualmente la apuesta se centra en un equilibrio entre derechos y responsabilidades y el paso de una concepción pasiva a activa. A partir de los años 90 aparece un interés renovado por el alcance de la categoría de ciudadanía y por la necesidad de impulsar una ciudadanía reflexiva y crítica que sea capaz de proteger y mejorar nuestras democracias: una concepción adecuada de la ciudadanía parece exigir, por lo tanto, un equilibrio entre derechos y responsabilidades Kimlicka y Norman (1996).

En esta línea, Barlolomé (2003) señala que el concepto tradicional de ciudadanía, ligado a la noción de nacionalidad y más orientado a concebir un tipo de ciudadano receptor pasivo de derechos y preocupado por buscar la homogeneidad cultural, resulta restrictivo e insuficiente ante los retos y exigencias cívicas y sociales de nuestro entorno actual. Por ello, considera necesario ahondar en una concepción más amplia que se involucre en los principios de democracia y que estimule la participación de la comunidad como instrumento de autonomía personal y defensa de las libertades. Hay que añadir, además, que los derechos y responsabilidades que configuran hoy en día la ciudadanía son más complejos que antaño, ya que se centran en sociedades más diversas y plurales.

Así, la autora señala dos dimensiones básicas que se integran dentro del concepto de ciudadanía. Por un lado, una dimensión asociada al estatus legal, que exige el reconocimiento de unos derechos y unas responsabilidades, que posibilitan el acceso a recursos

sociales, laborales y económicos de la comunidad. Sería la dimensión de la ciudadanía como estatus. Por otra parte, una dimensión asociada a la participación efectiva, donde la ciudadanía se plantea como una práctica deseable o como un proceso. En este sentido, ser ciudadano o ciudadana no dependería del lugar de nacimiento o de la adquisición de un estatus legal, sino del desarrollo de un sentimiento de pertenencia que nos hace sentir integrantes de una colectividad con la cual nos identificamos y que nos impulsa a actuar en los asuntos públicos que nos conciernen, juntamente con la consciencia ciudadana y con el ejercicio de unos determinados valores cívicos.

Es evidente que no resulta fácil desarrollar un sentimiento de pertenencia, que involucre a la ciudadanía en la participación, ante una sociedad compleja y multicultural como la actual. Es por ello que resulta más apremiante todavía construir este sentimiento desde una orientación inclusiva y no excluyente, que cohesione la sociedad partiendo del respeto y la reivindicación de la pluralidad. No se puede desarrollar un sentimiento de pertenencia si no se pertenece, si todos y cada uno de los miembros de la sociedad no se sienten incluidos y reconocidos.

Sin embargo, en nuestro entorno actual el interés por las lenguas se centra sobre todo en su valor utilitario, en el sentido de "utilidad" propio de un marco neoliberal. De esta manera, las lenguas se estudian como forma de adquisición de estatus, como posibilidad de conseguir un trabajo mejor, y en base a ello se justifica su "utilitarismo". El valor de cambio no es, en absoluto, la mejora de la convivencia ni el respeto al otro, ni el valor de la riqueza lingüística. Esta premisa ahonda más en las desigualdades, y en la asunción de un plano desigual para las distintas lenguas de nuestro entorno, que no se relacionan ni conviven en un plano de equidad. Se habla así de lenguas útiles e inútiles, en base a unos parámetros que nada tienen que ver con las características propias de las lenguas, ya que éstas son útiles por naturaleza, como vehículo privilegiado de comunicación. Esta realidad, desde nuestro punto de vista, conculca la expresión de una verdadera ciudadanía intercultural.

La enseñanza de lenguas, por su parte, se ha centrado tradicionalmente en el estudio de la gramática y, aunque se ha ido derivando hacia una concepción más comunicativa, ha tenido como horizonte último el desarrollo de una competencia de hablante nativo como ideal. Se ha priorizado, por lo tanto, el conocimiento de pocas lenguas, aquellas que se consideran más "útiles" en el sentido que hemos señalado a un nivel profundo, en detrimento de las lenguas del entorno, más aptas para la convivencia respetuosa entre ciudadanos, y de la adquisición de estrategias para la gestión de entornos plurilingües y multiculturales.

## 2. La educación inclusiva desde una ciudadanía intercultural en el marco europeo

El compromiso con una ciudadanía intercultural, donde la convivencia de diferentes lenguas y opciones culturales sea reconocida como una fuente de riqueza y no de problemas (una carga económica, un obstáculo para la comunicación efectiva, etc.), enlaza

directamente con el compromiso hacia una educación inclusiva. Esta orientación ha ido adquiriendo una gran importancia durante los últimos años, especialmente desde la década de los noventa. Generalmente este término se vincula a una idea de educación de mayor calidad, más justa y equitativa. Tal como se especifica desde la UNESCO:

> "La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (…) más que un tema marginal se trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005, p. 14).

Una educación inclusiva no puede, por lo tanto, privilegiar unas lenguas sobre las otras, no puede obviar ni esconder las distintas realidades lingüísticas del aula. Igualmente, éstas no se pueden concebir como realidades estancas sin capacidad de interacción. En un entorno plural como lo es el de la Europa actual es necesario que nos preguntemos: ¿Qué papel debe jugar el aprendizaje de lenguas en el marco de una educación ciudadana plurilingüe orientada a construir una escuela y una sociedad inclusiva?

En primer lugar, se debe partir de la idea que la diversidad lingüística tiene que plantearse como una oportunidad y no como un problema, trabajando para que sea efectiva la "presencia, participación y aprendizaje" de todos los alumnos, también contando con las diferentes lenguas propias. Se trata de una orientación democrática, inclusiva y necesaria para la convivencia. Hay que dar un paso más allá de la "coexistencia pacífica" hacia la verdadera interacción. Vez (2009) apunta en este sentido, hablando del caso de España que:

> "Se aspira a que haya 'coexistencia pacífica' de lenguas y culturas en España, pero uno puede cohabitar en la tolerancia hacia el otro dándole la espalda e ignorándole. El objetivo es ir más allá de esa coexistencia hasta situarse en el diálogo interlingüístico e intercultural, en la interacción y el préstamo recíproco, en la creación de una cultura más enriquecida, mestiza y plenamente integrada. Y la integración empieza en el interior de cada ciudadano: primero es individual, y solo después es social".

En la Europa actual nos encontramos con la presencia de una gran diversidad de lenguas, ya que a la diversidad interna que suelen caracterizar a los diferentes estados (las fronteras lingüísticas generalmente no coinciden con las administrativas), hay que añadir la diversidad proveniente de los flujos migratorios. Esta nueva coyuntura debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de afrontar la enseñanza de lenguas poniendo énfasis en la comunicación y la gestión del contacto interlingüístico, en la interculturalidad.

La gestión de esta pluralidad, de hecho, es un tema que ha estado presente en Europa desde su constitución. En el marco europeo, la apuesta ha sido el reconocimiento del plu-

rilingüismo y la diversidad como un hecho definitorio. En el preámbulo de la Recomendación R (82) del Comité de Ministros del Consejo de Europa se establecen los siguientes principios básicos: a) conservar el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas; b) facilitar la comunicación e interacción entre europeos a través de un mejor conocimiento de las lenguas; y c) que se adopten y elaboren políticas en convergencia y cooperación entre los distintos estados.

Aun así, las políticas lingüísticas europeas se han caracterizado por "ser pocas, condescendientes, no impositivas y con efectos sólo constatables a largo plazo" (Lorenzo, 2005). Tal como señala este autor, las iniciativas básicas en este contexto han sido dos: promover el multilingüismo (a través de la identificación entre multilingüismo e identidad europea) y potenciar las estructuras educativas sobre las que se asienta la enseñanza de idiomas, desde un punto de vista más comunicativo, el Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCRL), se orienta en este sentido. Se trata, por lo tanto, de un camino iniciado, pero con un largo trayecto aún por recorrer.

Una de las competencias que señala precisamente el MCRL es el "saber ser", que "supone el desarrollo de una personalidad compatible con la adopción de actitudes favorables al plurilingüismo (tanto al aprendizaje como a la tolerancia ante el uso de otros códigos)" (Lorenzo, 2005). Los idiomas no solo sirven para dar y recibir información o para buscar un trabajo, son también una forma de acercarnos a los demás, de conocer al otro. Por ello, "saber idiomas contribuye a reforzar el sentimiento de pertenencia a Europa, con su riqueza y su diversidad cultural, y la comprensión entre los ciudadanos europeos" (Castro, 1999). La apuesta europea se sitúa, por lo tanto, del lado del reconocimiento de esta pluralidad, pero este reconocimiento necesita también optar por determinadas medidas, tanto a nivel político como, en nuestro caso, educativo.

## 3. Respuesta al desafío de la diversidad lingüística desde la enseñanza de lenguas

¿Cómo debe orientarse el aprendizaje de lenguas en la Europa actual ante el reto de una sociedad inclusiva? Tal como comentábamos anteriormente, ésta no puede limitarse a un aprendizaje meramente teórico y gramatical: "lo puramente cognitivo se contempló sobradamente en planteamientos metodológicos anteriores" (Castro, 1999). Más allá de esta dimensión se precisa fomentar, como apunta el autor, tanto lo comportamental, que se recoge a partir de los enfoques comunicativos al añadir la dimensión sociolingüística y sociocultural al conocimiento lingüístico; como lo actitudinal, orientado al desarrollo de actitudes de comprensión y aceptación, en el sentido que "supone la atención a una dimensión social de la lengua, superadora de la comunicativa, ya que en los intercambios entre individuos la comunicación no es suficiente si no lleva implícita una "comprensión" mutua" (Castro, 1999).

Las lenguas no se utilizan en el vacío, sino en un contexto social específico, cargado de significatividad. El valor otorgado a las diferentes lenguas en los distintos ámbitos de uso influenciará también en su aprendizaje, como señala Vez (2011) citando a la Comisión Europea:

> "Si bien es posible argumentar que, en principio, la enseñanza de una LE es la enseñanza de una herramienta para ciertos usos instrumentales, sin implicaciones sociales ni ideológicas, en la realidad sabemos que el éxito de estas enseñanzas -digamos, la efectiva apropiación de la lengua y del comportamiento social en esa lengua- depende mucho de que los aprendices sean capaces de integrar los elementos lingüísticos con sus propias necesidades ideológicas y sociales".

Otro aspecto que resulta de gran relevancia es potenciar lo interlingüístico e intercultural, tanto aquello que hay de común entre las lenguas como sus especificidades. El tratamiento integrado de las lenguas (TIL) es también un camino para la educación plurilingüe y evitar "multiplicar los espacios curriculares monolingües: más lenguas = más asignaturas" (Vez, 2011). La tendencia a orientar metodológicamente la enseñanza de lenguas a partir de la potenciación de la competencia comunicativa debe complementarse con el desarrollo de una competencia intercultural. Castro (1999), la define en los siguientes términos: "la capacidad de comportarse de forma apropiada en situaciones interculturales, la capacidad afectiva y cognitiva de establecer y mantener relaciones interculturales y la capacidad de estabilizar la propia identidad personal mientras se media entre culturas".

Las distintas lenguas no pueden estudiarse, por lo tanto, como realidades aisladas, como asignaturas alejadas entre ellas, sino que deben potenciarse y trabajarse las habilidades para comunicarse y crecer en una realidad diversa y rica. No se trata de difuminar las distintas lenguas, sino de situarlas en una realidad plural. Los aspectos comunes que se deben buscar y sobre los que debe descansar la cohesión social europea no son los de una lengua única, sino los del diálogo:

> "El enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia, pero es también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque" (Pérez Serrano, en Tuts, 2007).

La adquisición de nuevas lenguas abre nuevos horizontes de convivencia, si no se tiene únicamente en cuenta la "utilidad" propia de la ideología neoliberal. El monolingüismo conduce sólo a una competencia comunicativa reducida, mientras que el aprendizaje de nuevas lenguas acentúa la facilidad por aprender otras. Este nuevo aprendizaje debe realizarse, sin embargo, partiendo del respeto, la negociación de significados, la contextualización y la intercomunicación e intercomprensión. En un entorno donde conviven distintas lenguas resulta más fácil aprender otras nuevas. Infravalorar las lenguas con las que convivimos por no considerarlas "útiles" solo provoca limitación de nuestra capacidad de aprendizaje y una convivencia poco equitativa. Fomenta, en cambio, una sociedad excluyente. Como señala Esteve (en Vez, 2011):

> "La persona debe ser plenamente consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que más de dos lenguas (y sus usuarios) toman posiciones y ejercen sus roles, así como de los diversos significados que se derivan de sus respectivos posicionamientos y roles. Cabe aquí pensar en fomentar en las instituciones escolares una pedagogía dialógica que atienda a la interacción en las clases de lengua como un proceso que implica 'conversar' y 'corresponsabilizarse'".

En este sentido, en las situaciones de contacto de lenguas de nuestro entorno no todas las lenguas son vistas de la misma manera ni potenciadas en los mismos términos. Así, la situación más habitual, como explica la teoría de la aculturación, es más bien que "el grupo étnico de vitalidad etnolingüística más alta tiende menos a cambiar de identidad, mientras que el grupo de vitalidad más baja tiende más a cambiar de identidad, cambiando de una identidad monolingual y monocultural a otra identidad bilingual y bicultural" (Bourhis y cols., en Azurmendi, 1998). Este hecho provoca a la larga, en muchos casos, el abandono de la lengua propia en el caso del grupo de baja vitalidad etnolingüística. Lo deseable, en cambio, seria "crear un espacio de cultura cívica compartida para que la lengua de cada uno sea apreciada, por lo menos un poco" (Vez, 2009).

En definitiva, el aprendizaje de nuevas lenguas debe ir encaminado también a potenciar una nueva ciudadanía, que implique el desarrollo de competencias orientadas al ejercicio de los derechos de las personas como ciudadanos y ciudadanas, desde el respeto y valoración a sus respectivas lenguas. Una potenciación de la ciudadanía intercultural e interlingüística. Para ello se han llevado a cabo diversas experiencias con metodologías innovadoras como el Aprendizaje-Servicio (Martínez-Agut, Monzó-Martínez, Gallardo-Fernández, Carrasco-González, Ninyerola-Medina, y Zamora-Castillo, 2017) y el aprendizaje cooperativo (Puig, Batlle, Bosch, i Palos, 2006; Puig, y Palos, 2006; Pujolàs, 2008).

## 4. Conclusiones

En el marco actual debemos hacer frente a los nuevos retos derivados del contacto interlingüístico e intercultural, de la globalización y de la cultura del mestizaje. Las lenguas deben respetarse y protegerse, todas: grandes, pequeñas, globales, locales, etc.; como deben ser respetadas las distintas formas de "ser en el mundo". Como hemos señalado, en nuestro ámbito particular se ha ido imponiendo una valoración del aprendizaje de las lenguas más bien instrumentalista y focalizado en su utilidad vinculada a fines laborales y de estatus social, muy lejos por una apuesta por la convivencia en una sociedad inclusiva y la ciudadanía activa. En este mismo sentido, Vez (2011) propone frente a la cultura de la reducción a la lengua en sí y al valor meramente utilitarista, frente a la cultura del cálculo y el instrumento, la necesidad de cultivar una cultura "que redunde, de la manera más positiva, en las relaciones que se dan en los espacios antroposocial y antropolítico de las lenguas: en su enseñanza, su aprendizaje y evaluación el mundo educativo inclusivo".

Si aspiramos a un marco intercultural, con una ciudadanía plurilingüe, debemos fomentar un aprendizaje de lenguas orientado a adquirir competencias interculturales, que tenga como objetivos el fomento del respeto a la diversidad, a la libertad, al derecho a equivocarse, al mestizaje, a la cultura de la paz. Para construir así una cultura de la diversidad y de la tolerancia, donde sea reconocida la diferencia y donde todos los ciudadanos se puedan reconocer e identificar. La educación lingüística no es, en este sentido, una actividad desposeída de sentido político, ni neutral, sino que más bien, en plantear una educación lingüística nos planteamos también el tipo de ciudadanos y ciudadanas que queremos fomentar.

Apostar por una educación que potencie la interculturalidad significar abrir la mente de la ciudadanía hacia la diversidad lingüística, con una actitud flexible y con una mejor actitud y aptitud hacia el aprendizaje. Significa, además, descubrir al otro, "aprender a ser" y potenciar la construcción de una identidad personal responsable y abierta hacia los demás. Significa, en última instancia, optar por el enriquecimiento y el desarrollo social.

## 5. Referencias

Azurmendi, M. J; Bourhis, R. Y., Ros, M. y García, I. (1998) Identidad etnolingüística y construcción de ciudadanía en las Comunidades Autónomas Bilingües (CAB) de España. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 559-589.

Bartolomé Pina, M. (2003) Cap a una ciutadania intercultural: un tema emergent a la recerca educativa. *Temps d'educació*, 27, 13-32.

Casado Neira, D. (2005) Las posibilidades de una ciudadanía europea en el currículo escolar. *Innovación educativa*, 15, 53-63.

Castro, P. (1999) La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y textos*, 13, 41-54.

Kimlicka, W. y Norman W. (1996) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, 75, 81-112.

Lorenzo, F. (2005) Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE. *Cultura y Educación*, 17(3), 253-263.

Martínez-Agut, M. P., Monzó-Martínez, A., Gallardo-Fernández, I. S., Carrasco-González, A, Ninyerola-Medina, A. y Zamora-Castillo, A. C. (2017). *Inclusive Education from a Service Learning Secondary Education proposal*. Comunicación presentada en el Congreso International European Educational Research Association (ECER, EERA) Network: 4. Inclusive Education. Copenhagen: University College UCC.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., i Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía. 357*. 60-63. Disponible en: http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Edicions Graó.

Tuts, M. (2007) Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54.

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on-line: http://unesco.org/educacion/inclusive).

Vez, J. M. (2009) Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. *Cultura y Educación*, 21(4), 469-483.

Vez, J. M. (2011) La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29, 1, 81-108.

# La Educación Sexual como reto para la consolidación de una ciudadanía equitativa, inclusiva y sinérgica

José Vicente Peña Calvo[a,1], Sara Rodríguez Pérez[b], Vanessa Pazos Leis[c], Mª Carmen Rodríguez Menéndez[a]

[a] *Universidad de Oviedo, Oviedo, 33005, Asturias, España*

[b] *Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, 08193, Barcelona, España*

[c] *Universidad de A Coruña, Campus Elviña, 15071, A Coruña, Galicia, España*

**Resumen**

Organizaciones internacionales, como la ONU o la OMS, destacan la necesidad de una Educación Sexual Integral. Por su parte, la Asociación Mundial de Sexología elaboró la Declaración Universal de Derechos Sexuales (1999, 2014), propuestos como fundamentales y universales. Pese a ello, nuestra cultura sigue siendo sexológicamente inculta. Esto resulta especialmente preocupante cuando existe una Ciencia Sexológica que garantiza que los conocimientos sexológicos sean empíricos, analíticos, especializados, fácticos, sistemáticos, precisos y útiles. A día de hoy, continúa desarrollándose una educación basada en la higiene venérea y la tecnología contraceptiva (a lo que se añadió una pizca de violencia) denominada sexual, sin reflexionar sobre: 1) el espacio mínimo que éstas ocupan en el marco de la Sexología Sustantiva; y 2) que en estos términos hablamos de prevención ("evitar lo malo"), obviando la educación ("promover lo bueno"). Necesitamos un nuevo orden de conocimiento sobre los sexos y sus relaciones que impulse valores sexuales entre los que destaque: en el plano individual, la importancia de la diferencia, la búsqueda y el encuentro; y, en el plano social, la diversidad, la convivencia y la cooperación. Apostar por una educación sexual desde la Sexología Sustantiva supone apoyarse en un marco de comprensión donde se fomenta una ciudadanía equitativa, inclusiva y, sobre todo, sinérgica.

*Palabras clave:* Sexología Sustantiva; Educación Sexual; Sinergia; Ciudadanía.

**Abstract**

International organizations, such as the UN or WHO, emphasize the need for Integral Sexual Education. For its part, the World Association of Sexology developed the Universal Declaration of Sexual Rights (1999, 2014), proposed as fundamental and universal. Despite this, our culture remains sexually uncultured. This is especially worrying when there is

1 Autor para correspondencia: Sara Rodríguez Pérez
Correo electrónico: Sara.Rodriguez@uab.cat

a Sexological Science that guarantees the sexological knowledge is empirical, analytical, specialized, factual, systematic, accurate and useful. To date, education based on venereal hygiene and contraceptive technology (with a little bit of violence), called sexual violence, continue to be developed without reflecting on: 1) the minimum space that Substantive Sexology spend on there; and 2) that in these terms we speak of prevention ("avoiding harm"), but we don't speak of education ("promoting the good"). We need a new order of knowledge about the sexes and their relationships that promote sexual values among which emphasizes: at the individual level, the importance of difference, search and encounter; and, at the social level, diversity, coexistence and cooperation. To bet for a sexual education from the Substantive Sexology supposes to be based on a frame of understanding where it is fomented an equitable, inclusive and, above all, synergistic citizenship.

*Keywords:* Substantive Sexology; Sex education; Synergy; Citizenship.

# 1. Introducción

La Educación Sexual se presenta como uno de los principales retos de nuestros tiempos, si bien aún no se le reconoce la importancia que realmente tiene.

Son muchas las organizaciones que señalan la Educación Sexual como centro de políticas educativas y sanitarias. Así, la ONU o la OMS, destacan la necesidad de una Educación Sexual Integral. Por su parte, la Asociación Mundial de Sexología elaboró la Declaración Universal de Derechos Sexuales (1999, 2014), propuestos como fundamentales y universales; mientras la a Federación Internacional de Planificación de la Familia (IPPF, 2009) desarrolla la declaración de Derechos Sexuales.

En España, la Ley de Salud Sexual y Reproductiva y de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2010) recomienda incluir la educación sexual, tanto en el ámbito educativo formal como informal, aunque no la propone como obligatoria. Por su parte, El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad elabora la Estrategia de Salud Sexual y Reproductiva, aprobada en 2011, que, a día de hoy, podemos decir, se ha desarrollado de forma puntual y atendiendo a voluntades de profesionales que mantienen interés en este ámbito. En cuanto a la legislación educativa, la LOMCE (2013) no refiere a la educación sexual ni en contenidos curriculares ni en áreas de conocimiento o competencias básicas a adquirir, aunque sí en el desarrollo del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se incluyen mínimamente contenidos sobre Respuesta Sexual Humana, sexualidad, igualdad de género y relaciones afectivas.

A la vez que persiste este abandono de la Educación Sexual por parte de las Políticas Públicas, en España

- Se llevan a cabo unas 90.000 interrupciones voluntarias de embarazos al año (FPFE, 2016; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2017)
- La mitad de las mujeres no han recibido información en anticoncepción en los últimos 5 años, y recibir esta información depende del lugar donde vivas o tu clase social en muchas ocasiones (FPFE, 2016; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2017)

- Respecto a las infecciones de trasmisión genital (ITG) se observa un repunte, incluso en personas maduras (más de 55 años), donde parecía no esperable (Área de vigilancia del VIH y conductas de riesgo, 2017; Área de Vigilancia de VIH y Comportamientos de Riesgo, 2016).
- De igual modo, la violencia de género y la violencia en parejas adolescentes continúa siendo un problema de grandes dimensiones del que parece no haber perspectiva de disminución (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Rodríguez, 2016).
- A esto, han de añadirse las preocupantes cifras de violencia por cuestión de orientación del deseo erótico (ej. Homosexualidad) u identidad sexual (personas en situación de transexualidad); o violencia a través de medios tecnológicos, como puede ser el caso de la sextorsión (Cerezo, 2015; Estébanez y Vázquez, 2013; Generelo, 2012).

Todo esto nos lleva a afirmar que las dificultades vinculadas a las relaciones entre e intra sexos son consideradas como un asunto de Salud Pública y de Educación de primordial transcendencia y reconocido por los organismos internacionales y nacionales con competencias en estos ámbitos. Sin embargo, la base de cualquiera de estas dificultades se origina en un error de base: la concepción sobre el sexo/los sexos. Debemos, por tanto, poner el foco en generar una Educación Sexual de calidad en todos los ámbitos educativos: formales, no formales e informales. En este sentido, incluir la Educación Sexual en los planes formativos universitarios impulsaría el conocimiento y reconocimiento de la Sexología como herramienta para el bienestar individual y social.

Como profesionales de la educación e investigadoras consideramos que la estrategia que conseguirá un desarrollo de la Educación Sexual de calidad ha de partir de la comprensión del Hecho Sexual Humano, es decir, por tomar como punto de partida la Sexología Sustantiva.

## 2. La ausencia de Sexo(s) en la Educación sexual

Si nos paramos a pensar la noción de sexo podríamos diferenciar tres referentes conceptuales en las publicaciones científicas (Fernández, 1996): 1) el sexo como variable estímulo: alude al conocimiento sobre la interacción humana (interacciones, interpretaciones, ideaciones, etc.) cuando ésta está mediada por cómo se clasifica sexualmente a esa otra persona con la que se interactúa; 2) el sexo como sexualidad: alude al sexo como conducta, esto es, a lo que desde la Sexología Sustantiva se conoce como erótica y amatoria (gestos, anhelos e interacciones entre amantes); 3) el sexo como variable sujeto: relacionada con la producción científica sobre diferencias y semejanzas entre los sexos.

Por otro lado, si pensamos en los usos de la noción de sexo que se recogen socialmente, es decir, el uso que las personas dan a la palabra sexo en su vida cotidiana podemos delimitar tres ideas: 1) el sexo que se tiene, esto es, los genitales/gónadas, 2) el sexo que se hace, esto es, la erótica y amatoria, y 3) el sexo que se es, esto es, el hecho de ser hombre o de ser mujer (Amezúa, 1999; Landarroitajauregi, 2016a).

Siendo estas las conceptualizaciones que tenemos, bien en el ámbito científico, bien a pie de calle, no hacen más que confirmar el alto grado de incultura sexológica. Y es que, tal como señala Landarroitajauregi (2013):

> creemos que sabemos algo sobre sexo porque sabemos cómo vienen los niños, porque tenemos algunas nociones de cómo gozar de algunos placeres genitales, porque hemos logrado algunos recursos tecnológicos para copular sin embarazarnos o porque hemos adquirido algunas nociones sobre cómo protegernos de algunos peligros sexuales; o sea, porque "alguneamos" algunas "cosillas" peri-sexuales (p. 15).

La Educación sexual que se hace (y se vino haciendo) no habla de sexo, sino que habla de moral y de política, principalmente. Durante mucho tiempo la escuela rechazó y luchó contra "el sexo que se hace" por lujurioso y sucio; ahora la lucha continua contra el "sexo que se es" por opresor o discriminador. En todo caso, seguimos teniendo una educación sexual que no promueve ni el valore del sexo, ni mucho menos, el valor de los sexos, sino que simplemente lo omite o lo combate las diferencias por entenderlas como desigualdades en vez de como diversidades.

Creemos estar haciendo educación sexual puesto que los y las jóvenes reciben información sobre sexualidad, y alimentamos la idea de que el sexo ya no es tabú pues hablar de sexo dentro de las aulas ya no suele ser motivo de vergüenza, rechazo o incluso denuncia, como fue en otros tiempos. Sin embargo, más allá de algunas ideas sobre reproducción humana en asignaturas como las Ciencias Naturales, tan solo encontramos algunos talleres o charlas centradas en la higiene venérea, en la tecnología contraceptiva y la violencia sexual. Es decir, lo poco que se hace es "prevención sexual", por mucho que se diga que se hace "educación sexual" pues "educar es promover lo bueno y prevenir es evitar lo malo" (Landarroitajauregi, 2013).

# 3. Fundamentos para una intervención socioeducativa desde la Sexología sustantiva

## *3.1. De qué hablamos al referirnos a Sexología Sustantiva como disciplina*

La Sexología Sustantiva es una corriente sexológica nacida en España de la mano de Efigenio Amezúa (1999), basada en la tradición sexológica europea de científicos como Havellock Ellis, Masnus Hisrschfeld y Gregorio Marañon. En concreto, podemos definir la Sexología Sustantiva como:

> Disciplina científica que estudia los sexos (en plural, que no el sexo en singular). No se trata de estudios científicos diseminados de ese "sexo que se hace" sino de una ciencia integrada de los "sexos que somos". Tampoco se trata de investigaciones especializadas desde otras disciplinas (ciencias de la salud, naturales o sociales), sino del estudio científico básico y general desde una disciplina con una episteme genuina que específicamente aborda la cuestión de los sexos y sus interrelaciones. Por lo tanto, no es una "especialidad clínica" o una rama de otra ciencia (medicina o psicología), sino el "tron-

> co central y nuclear" de una disciplina específica (por eso sustantiva) que trata de desengañar con sus propios marcos teóricos y sus propios métodos, este objeto epistémico: los sexos; y por ende sus diferencias, sus identidades, sus mixturas y sus interacciones (tanto públicas como privadas) (Pérez y Landarroitajauregi, 2014, p.5).

Ocurre entonces que el objeto de estudio de la Sexología Sustantiva son los Sexos, en plural, esto es: hombres y mujeres, entendidos en el marco de la intersexualidad. Y es que, cada sujeto sexuado, hombre o mujer, se va sexuando (en masculino y en femenino) desde el momento de la concepción hasta la muerte, para ser el hombre o la mujer con sus singularidades, matices y peculiaridades (Amezúa, 1999).

Reconocer y describir los Sexos no debe servir para normativizar, sino para permitir que los sujetos se conozcan, acepten, comprendan y gestionen sus propias condiciones sexuales y las de las demás personas. No podemos obviar que las diferencias y las diversidades sexuales no sólo se presentan entre los dos sexos (hombres y mujeres), entre los sujetos que constituyen cada uno de los sexos (entre los hombres, y entre las mujeres), sino que dentro del propio sujeto sexuado existen multitud de diversidades (Landarroitajauregi, 2016a; Sáez, 2017). Esto es, no somos hombres "o" mujeres, sino que somos hombres "y" mujeres, puesto que todos somos intersexuales.

## *3.2. Educación Sexual desde los Sexos: el concepto de Sexuación*

La Sexología Sustantiva se estructura a través un corpus de conceptos teóricos[2], entre los que destaca por su gran relevancia el de *Sexuación*. Este alude a la acción de masculinizarse o feminizarse, sabiendo que los sujetos sexuados, se sexúan en la una y en la otra, adquiriendo características de ambos sexos (Landarroitajauregi 2016a). Tiene lugar durante todo el ciclo vital, desde la concepción hasta la muerte y se articula a partir de acciones de diferentes agentes, que denominamos sexuantes. Si bien cabría pensar en este proceso como dismórfico, es decir, los hechos resultantes del proceso de sexuación son femeninos o masculinos, la realidad es que a través de múltiples acciones cada persona se sexúa en una y otra dirección, aunque con diferentes intensidades y en distintos niveles.

La sexuación, se produce a distintos niveles como pueden ser el gonadal, el cromosómico, el cerebral, o el social. Es por ello que, la comprendemos como un proceso cuyo resultado es la diferencia, es decir, se presenta como un mecanismo creador de diversidad. Una diversidad que, en todo caso, es un valor y nunca ha de suponer una desigualdad:

> Hombres y mujeres somos, por muchas razones, diversos y diferentes. El sexo se dedica precisamente a eso: a que lo seamos. Las diferencias sexuales entre los sexos -y dentro de cada uno de ellos- son extraordinarias. No deberíamos de contrariar, contravenir, descalificar, ni desconsiderar tales diferencias sexuales. Antes al contrario, nos iría mejor si las conociésemos y las estudiásemos; si las respetásemos y las promoviésemos (Landarroitajauregi 2016b, p. 101)

2 El corpus teórico de la Sexología Sustantiva desarrolla conceptos entre los que destacan el de Hecho Sexual Humano, Sexuación, Sexación, Intersexualidad. Recogemos en este texto tan solo el concepto de Sexuación por su relevancia en el tema que estamos elaborando.

### *3.3. Los valores sexuales que aporta la Educación Sexual*

Un marco conceptual de los Sexos nos lleva a desarrollar una serie de consideraciones que nos permiten articular una Educación Sexual sustantiva, fomentando el beneficio que aporta la diferencia y encaminada a la promoción de valores sexuales positivos. Así, siguiendo a Landarroitajauregi (2013) resaltamos las siguientes ideas:

1. El sexo es condición ineludible, es decir, el sexo no "se hace" o "se tiene", el sexo "se es". Somos, y no podría ser de otra forma, seres sexuados.
2. La intersexualidad es la norma, es decir, el sexo no es disyuntivo sino conjunto. Y, por tanto, no somos hombres "o" mujeres, sino hombres "y" mujeres, que conviven en un mismo sujeto.
3. El hecho de que seamos seres sexuados nos lleva a vivir una existencia sexuada, lo que se ha dado a llamar *Sexistencia*. Esto nos permite dar significado a la existencia individual a partir de sentirme como el Sexo que soy.
4. El sexo es "productor de diferencia" y, por ende, de diversidad. Las diferencias sexuales no son "entre los sexos", sino "dentro de los sexos".
5. Los valores que intrínsecamente el sexo aporta son: la diferencia, la búsqueda y el encuentro (en el plano individual), así como la diversidad, la convivencia y la cooperación (en el plano social).
6. Los Sexos, sin más remedio, interactúan (entre ellos y en el interior de la propia persona). Sabiendo que no siempre esta convivencia e interacción es armoniosa, resulta necesario y urgente invertir en promover la armonía, la cooperación y la sinergia entre los sexos en todos los planos de coexistencia.
7. La Educación Sexual ha de servir para que, como sujetos sexuados, cada persona se descubra, se conozca, se acepte, se gestione, se quiera y se goce. Además, ha de ayudar para que la segregración, la discriminación y la guerra sexual permuten en convivencia entre los sexos y en sinergia intersexual.
8. La Educación Sexual ha de ser ante todo educativa y sexológica, y en ningún caso profiláctica, sanitaria, política o moral.
9. La Educación Sexual ha de ser diferenciadora y diversificadora: para conocer, asumir y aceptar las diferencias sexuadas y sexuales.
10. Educar los sexos pasa por difundir conocimientos, valores, habilidades y actitudes.

El marco de la Sexología Sustantiva se construye en torno a la comprensión de los Sexos con la finalidad de desarrollar un Nuevo Orden Sexual de Convivencia de los Sexos. Tal fin, es posible fundamentado en la cooperación entre los sexualmente distintos (hombres y mujeres), esto es, a partir de la construcción de la sinergia intersexual (Landarroitajauregi, 2016b).

Así, la Educación Sexual (dentro o fuera de la Educación Formal), tal como señala Landarroitajauregi (2016b), se presenta como un elemento generador de sinergias sexuales ("inter" e "intrasexuales"). Eso sí, será necesario promover el conocimiento de los Sexos como interdependientes y en interacción.

## 4. Los y las profesionales ante la Educación sexual

La Sexológica Sustantiva supone la confluencia de muchas áreas del saber: Historia, Sociología, Ciencias de la Salud, Educación, Psicología, etc. De ahí que, una amplia diversidad de profesionales acude a formarse en Sexología para reforzar o intervenir en su ámbito concreto.

Podemos decir que la Sexología se subdivide en cuatro ramas de intervención: educación, asesoramiento, terapia e investigación; siendo, por tanto, necesaria la formación específica para un desarrollo de calidad de éstas (Amezúa, 1999).

En tanto que no existe una formación de Grado en Sexología Sustantiva en nuestro país, se realiza a través de formaciones de Máster oficial y no oficial (ej. Títulos Propios). Además, en algunas universidades españolas, se ofrece como optativa la asignatura de Educación Sexual en grados como el de Educación Social, lo cual recibe una alta aceptación por parte del alumnado.

En definitiva, los planes de estudios de Educación Superior presentan grandes carencias en el desarrollo de aspectos relacionados con la Educación Sexual en la formación inicial del profesorado, siendo ésta: selectiva (oferta, si la hay, de manera optativa); dispersa en cuanto a contenidos, requisitos de formación y modelo educativo a seguir; heterogénea por no concretarse ni la denominación de la asignatura, ya que va más hacia partes del estudio de la sexualidad que hacia una visión global (Martínez et al, 2013).

Urge, por tanto, considerar la Sexología Sustantiva en los planes de formación del profesorado de todas las etapas educativas, tanto en su formación inicial como continua, puesto que esta será una de las vías para garantizar una Educación Sexual de calidad en los centros educativos. Este ha de ser uno de los primeros pasos, siempre sin olvidar la interdisciplinaridad que conforma la Sexología Sustantiva, lo cual hace necesario que se incluya en prácticamente toda la Educación Superior global (Martínez et al, 2013).

Por último, cabe señalar que las materias referidas a la Sexología Sustantiva han de ser impartidas por profesionales expertos del ámbito, que puedan capacitar con metodologías, procedimientos y herramientas didácticas para el ejercicio diario de la profesión docente, y que a su vez capacite para una transversalización real de contenidos aplicables a otras asignaturas. Subrayamos, en este sentido, las palabras de Beiztegui (2006):

> La sexología es una ciencia que está dispuesta a ofrecernos ingentes frutos en aras al bienestar de los seres sexuados y sus encuentros. Trabajemos desde y por ello y podremos entonces celebrar los réditos y beneficios en la cultura, formación y gestión eróticas de nuestros/as jóvenes (p. 66).

## 5. Conclusiones

La Educación Sexual actualmente es demasiado poca, llega demasiado tarde (sobre todo en los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria) y se basa excesivamente en

preceptos de la biología. Si continuamos desarrollando una Educación Sexual llena de carencias, es imposible que lleguemos a conseguir los objetivos que para esta materia se pretenden. Y, llegados este punto, no se trata de cambiar lo que miramos, sino el modo de mirarlo para *sexologizarlo*. No se trata pues de "no ser lo que fuimos y ya no queremos ser, sino que toca construir lo que queremos llegar a ser" (Landarroitajauregi, 2013).

La Federación Internacional de Planificación de la Familia (2016), apuesta por una Educación Sexual Integral en la que se preste atención a quiénes imparten esta educación, a los lugares dónde lo hacen, a las temáticas que desarrollan y al cómo. De igual modo, pone de manifiesto la necesidad de prestar atención a la pedagogía, sin la cual resulta imposible acceder a la población joven de manera planificada y participativa. Además, resalta que sin profesionales adecuadamente capacitados la calidad de la información y la educación en materia sexológica queda puesta en entredicho.

La Sexología Sustantiva construye conocimiento sobre las interacciones entre los Sexos, tanto en el plano intrapersonal como en el interpersonal, ofreciendo herramientas sistemáticas y científicas que sirven de sustento para la Educación Sexual. Así, en este nuevo orden de pensamiento, los sexos no sólo se buscan, se desean, se gozan y se arreglan en el plano individual; sino que han de buscar su cuota de paz y armonía en el plano intraindividual (Landarroitajauregi, 2016a); y esto implica, sobre todo, comprensión, diversidad y crecimiento.

Hemos de derribar el Antiguo Orden Sexual Patriarcal basado en un sistema jerárquico, genésico y genital, androcentrista y puritano. Necesitamos continuar en la construcción de este Nuevo Orden Sexual basado en la convivencia y la cooperación de los Sexos, para lo que resulta indispensable el conocimiento sobre los Sexos y sus relaciones, esto es, necesitamos de estudio, reflexión, investigación y disciplina sexológica. Desde la Sexología Sustantiva podemos elaborar un marco de Educación Sexual que fomente una ciudadanía equitativa, inclusiva y, sobre todo, sinérgica.

## 6. Referencias

Amezúa, E. (1999). Teoría de los sexos: la letra pequeña de la sexología. *Revista Española de Sexología*, 95-96. Madrid: Publicaciones del Instituto de Sexología.

Área de vigilancia del VIH y conductas de riesgo (2017). *Vigilancia epidemiológica de las infecciones de transmisión sexual, 1995-2015*. Madrid: Centro Nacional de Epidemiología.

Área de Vigilancia de VIH y Comportamientos de Riesgo (2016). *Vigilancia Epidemiológica del VIH y sida en España: Sistema de Información sobre Nuevos Diagnósticos de VIH y Registro Nacional de Casos de Sida*. Madrid: Centro Nacional de Epidemiología.

Beiztegui, J.L. (2006). Hacia una nueva educación contraceptiva y sexual: reflexiones en torno a la eficacia de la pedagogía contraceptiva actual en las relaciones eróticas de nuestros jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 59-67.

Cerezo, F. (2015) Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 418-424. doi: 10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.45

Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, I. (Dir.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Díaz-Aguado, M.J. Martínez, R. y Martín, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la Violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013*). La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Federación Internacional de Planificación de la Familia (IPPF) (2016). *Todos tienen derecho al conocimiento: educación integral en sexualidad para toda la gente joven*. Resumen ejecutivo. Londres, Reino Unido.

Federación Internacional de Planificación de la Familia (IPPF) (2009). *Derechos Sexuales: una declaración de IPPF*. Londres: IPPF.

Federación de Planificación Familiar Estatal (FPFE) (2016). *El acceso de las mujeres a la anticoncepción en las comunidades autónomas*. Madrid: FPFE.

Fernández, J. (1996). *Varones y Mujeres*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Generelo, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB.

Landarroitajauregui, J. (2016a). *Reflexiones cítricas para sexólogos avezados* (2ª ed.). Valladolid: Editorial ISESUS.

Landarroitajauregui, J. (2016b). *Sexorum Scientia Vulgata*. Valladolid: Editorial ISESUS.

Landarroitajauregui, J. (2013). *Genus: genitales y generación*. Valladolid: Editorial ISESUS.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Boletín Oficial del Estado, 295 § 12886 (2013).

Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, Boletín Oficial del Estado, 55 § 3514 (2010).

Martínez, J.L.; González, E; Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A.A.; Carcedo, R.J.; Fuertes, A. y Orgaza, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25, 35-42.

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva*. Madrid.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). Interrupción Voluntaria del Embarazo. Datos definitivos correspondientes al año 2015. Madrid.

Pérez, E. y Landarroitajauregui, J. (2014). *Materiales para una teoría de pareja*. Valladolid: Editorial ISESUS.

Rodríguez, S. (2014). Violencia en parejas jóvenes: primeros datos sobre incidencia de victimización y perpetración en Asturias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 221-250. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.11

Sáez, S. (2017). *Sexo básico. De los genitales al cerebro, de la fecundación a la vejez*. Madrid: Editorial Fundamentos.

# Contra la democracia

David Luque[1]
*Universidad Rey Juan Carlos, Camino del Molino s/n, 28942, Fuenlabrada, España.*
*Istituto Universitario Sophia, Via San Vito 28, Figline e Incisa Valdarno Fiorenze, Italia*

**Resumen**

Este artículo, que usa la metodología que Nicholas Burbules propuso, la *situated philosophy of education*, busca comprender las razones por las que hay una desafección tan enorme entre las elites que salen de nuestras universidades y las capas de población de nuestros países democráticos. Se ve, así, que la meritocracia inspirada en lo cognitivo, que casi siempre aparece ligada a lo económico, es profundamente antidemocrática. Pero la meritocracia del genio, la que se basa en la esperanza de encontrar un pastor del logos que revele a la humanidad su sentido, es la más democrática. Trata de extender la educación a todas las capas con la esperanza de encontrar un santo Tomás de Aquino, un Dante, que guíe a la humanidad.

*Palabras clave:* Educación democrática; Meritocracia; Julien Benda; Christopher Lasch; George Steiner.

**Abstract**

Whit this article, in which I try to follow the Burbule´s proposal of a situated philosophy of education, I want to understand in what sense our systems of higher education fails when they want educate a new type of elites committed to the social. Thus, the meritocracy inspired by the cognitive, where appears many often other factors like the economic, is profoundly undemocratic. Instead of this kind of meritocracy we need a new comprenhension of that founded in the 'genius'. In the hope that, if we trust in a real democratic conception of our education, in which all can be educated, we will able to discover news Thomas of Aquinas, news Dantes, news Shakespeares. So borns the paradox that when we are apparently undemocratic, we are, really, profoundly democratic. Because we succeed in discovering the shepherds of *logos* that guide us to more humane societies.

*Keywords:* Democratic education; Meritocracy; Julien Benda; Christopher Lasch; George Steiner.

1 Autor para correspondencia: Dr. D. David Luque
Correo electrónico: david.luque@urjc.es

Me lo contó un amigo, que se llama A. Que se encontraba dando clase en una de las instituciones más importantes del país y ese día quería que sus estudiantes de Relaciones Internacionales, a quienes debía intentar enseñar ética profesional, trabajaran en grupos para discernir cuál era el bien intrínseco de sus estudios. La cosa había funcionado más o menos bien durante el curso hasta aquel momento. A los estudiantes les costaba comprender la perspectiva macinteriana que él había adoptado, pero, cuando hablaba con los compañeros del área, todos decían que a sus estudiantes les costaba entender cualquier perspectiva que ellos les propusieran. Así que suponía que sería un problema de los profesores y de él mismo porque, para qué decir otra cosa, debe ser muy difícil enseñar ética -la sempiterna discusión sobre si se puede, efectivamente. Pero, como decía, todo había ido más o menos bien y todo transcurría ese día dentro del bullicio propio de las metodologías más activas. Una estudiante que no había querido trabajar esa mañana, con todo, comenzó a quejarse a A. Que no comprendía qué era el bien intrínseco. Pero para cuando A. entendió que debía dedicarse un tiempo a ella, esta interrumpió la clase y se lo impidió. «Pero si es que me da igual saber cuál es el bien intrínseco de mi profesión, profe», le dijo. «A ver, profe, si yo estoy estudiando Relaciones Internacionales porque quiero trabajar en la ONU, que se gana un montón de pasta. Y si el bien intrínseco de mi profesión, como tú dices, es mediar por la paz, a mí la paz me la suda. Lo que yo quiero es que haya conflictos para continuar ganando un montón de dinero. Y cuantos más conflictos, mejor para mí, que me forro». Esas fueron, más o menos, las palabras textuales que citó mi amigo mientras apuraba la cerveza, se quitaba la espuma del bigote y cortaba un trozo de tortilla. Las postrimerías del suceso fueron sorprendentes y previsibles a partes iguales. A A. le entró un ataque de orgullo a medio camino entre el aristotelismo de sus años de Navarra y el amor a la docencia porque no supo ver que enseñar ética ha sido siempre enseñarla en tiempo oscuros[2]. Les dijo a los coordinadores del grado de Relaciones Internacionales, de Éticas Profesionales y a algún vice-decano que enseñar, ahí, no consistía únicamente en controlar las asistencias y hacer un examen. Esa no es la naturaleza del aprendizaje de una ética profesional, sino formar, primero, buenas personas y, después y por añadidura, buenos profesionales. Así que, en fin, no quería ni siquiera examinar a su estudiante. Pero no como un castigo, sino como un recurso de aprendizaje. No evaluarle significa decirle que no era suficiente aprobar un examen para constituirse como sujeto ético. Salvo el coordinador de éticas profesionales, que sabía de lo que A. estaba hablando, todos dijeron que con esos chicos había que tener manga ancha. Al fin y al cabo, eran la *crème de la crème* y sus familias invertían mucho, mucho dinero para que esos chicos se encontraran con problemas tan absurdos.

Lo que yo quiero intentar conseguir en estas páginas no es una pequeña aportación a la discusión sobre si se puede enseñar éticas profesionales y cómo. No es ya que ese tema lo hayan discutido grandes luminarias en la historia de nuestra humanidad y me parece que lo que se podría decir en los momentos presentes ya lo ha dicho, también, Derek Bok[3] -y todos, desde luego, mucho mejor de lo que yo sabría balbucear. Lo mismo podría decir sobre la manera de enseñarlo y Randall Curren[4]. Lo que me interesa aquí es com-

2 Luba, D. y Milleman, M. (1995). Good Judgement: ethics teach in dark times. *Georgetown Journal of Legal Ethics*, 9 (31), 31-87.

3 Cfr. Bok, D. (1976). Can ethics be taught. *Change*, 8(9), 26-30.

4 Cfr. Curren, R. (2004). Teaching ethics to educators: some models and methods of analysis. *Teaching Ethics*, 4(2), 47-56.

prender qué sucedió en aquella situación en relación con una educación democrática. Cómo es posible que, en una de las universidades más prestigiosas del país, donde la selección se produce tanto en términos económicos como propiamente intelectuales, sus estudiantes no desean contribuir al bien común o, aunque en esto que voy a decir cargue las tintas -pero, en fin, «universidad» es una palabra larga que ha de escribirse con tinta necesariamente-, no quieran ayudar a conseguir la paz en el mundo. En el fondo, lo que se verá en este texto es que cuando la educación es más meritocrática en un sentido muy refinado, entonces, es cuando se revela como más democrática, en tanto se busca de verdad comprender el bien común y contribuir a conseguirlo. Pero esta será una idea que no trataré frontalmente, sino que irá como revelándose progresivamente.

Para conseguir esto no parece ser posible que los esquemas clásicos de una filosofía de la educación sean suficientes. No, desde luego, los absolutamente clásicos. Aquellos en que los grandes filósofos dibujaban una idea del hombre y de la sociedad y usaban la educación como el instrumento para conseguir hacer realidad sus esquemas filosóficos. Pero tampoco logro ver la manera en que podría ayudarme una filosofía analítica, que permitió por primera vez observar la educación como una entidad con sentido en sí misma. Analizar el concepto de «meritocracia» o las propias palabras de aquella estudiante, llamémosla S., no me llevarían a comprender el corazón de lo que sucedió. Tampoco, por terminar de ilustrar mi argumento, veo que me pudiera ayudar una pedagogía radical. Se pueden criticar las dinámicas economicistas y meritocráticas inscritas en el núcleo de la universidad moderna, pero no veo qué institución podría cumplir mejor el noble fin de buscar incesantemente la verdad. Así que me parece que, más que comprender las categorías implicadas en la enseñanza de una educación democrática, más que pensar en una humanidad nueva y la manera en que esta habría de alcanzarse por medio de la educación, más que concluir que nada tiene sentido y que habría que eliminar todo para que todo pudiera aspirar a algún sentido, me parece necesario situarme en el seno de ese episodio con el que he comenzado. No tanto para mejorar la práctica educativa -lograrlo puede ser condición necesaria, pero no suficiente[5]- como para, simplemente, comprender qué ha sucedido en él. Creo que lo más interesante a este respecto sería ensayar un texto con la metodología que propone Nicholas Burbules. El de una *situated philosophy of education*[6]. Una filosofía de la educación donde el filósofo busca situarse en el corazón mismo de la escena que quiere comprender, observa la situación desde dentro y la interpreta desde un punto de vista puramente educativo[7]. Esto no significa que, como dije, lo que quiera es extraer un recetario de aplicaciones prácticas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que busca es, simplemente, comprender la entraña educativa de una situación. Y, para ello, se fija en los aspectos o matices que esconden como un algo educativo. Ahora bien, de esto, evidentemente, se puede deducir una orientación educativa en un sentido práctico.

---

5 Curren, Randall. (2003). The Analytical Movement. En Randall Curren (ed.). *A Companion to The Philosophy of Education*, 176-191. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

6 Cfr. Burbules, Nicholas C. y Abowitz, Kathleen Knight. (2009). A Situated Philosophy of Education. En Ronald David Glass (ed.). Philosophy of Education 2008, 268-276. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.

7

# I

Si hay una cosa clara es que S. pertenecía a una de las instituciones de enseñanza universitaria más prestigiosas del país. En un cierto sentido, pertenecía a la *elite*. No solo la *elite* económica, lo cual sería fácilmente deducible de las tasas de matrícula y los honorarios mensuales que debía estar pagando -y esto aunque los benefactores fueran su familia. S. también pertenecía a una suerte de *elite* intelectual. No solo porque accedió a la universidad tras un proceso de selección interno de la propia institución, que, dado que se mueve en un círculo privado, puede estrechar el filtro de acceso y evaluar parámetros que las universidades públicas no se pueden permitir. También porque el hecho mismo de recibir un título universitario de esa institución la incorporaba *ipso facto* a una tradición de cierta exigencia académica y rigor intelectual, así como de personalidades culturales, empresariales y políticas de relevancia en la historia de su país. Lo que sorprende es que una persona con una formación semejante, en una posición social más o menos relevante al finalizar sus estudios, no se consagre al ideal de la paz o de una humanidad unida, sino a ella misma. Lo que verdaderamente hubo de dejar a mi amigo en *knock out* fue la sinceridad franca de decir que su pretensión era instrumentalizar la Organización de Naciones Unidas para, precisamente, evitar la paz y mantener el supuesto bien remunerado trabajo que llegaría a alcanzar -y tenía posibilidades de llegar a alcanzarlo, en efecto.

# II

Creo que parte de la sustancia inserta en la escena de esta estudiante ya aparecía como pre-anunciada en el polémico libro de Julien Benda, *La trahison des clercs*. Hay que reconocer que la obra en castellano, que evidentemente quiso evitar una polémica innecesaria con el clero de nuestro país, y aunque intentó reflejar al máximo el sentido que Benda quiso imprimir al concepto de «*clercs*», no lo logró traduciéndolo por el de «intelectuales». En cualquier caso, el clérigo era esa persona que lograba abstraer su tarea de las contingencias materiales -de los vaivenes de la política si se prefiere- para concentrarse en los valores eternos de «la justicia, la verdad y la razón»[8]. La persona que, en fin, consagraba el ejercicio de su intelecto -por esto se tomó el concepto de «intelectual»- a esos ideales imperecederos. Si un clérigo debía tomar partido por algo, debía hacerlo por estos valores eternos y desinteresados que, desde Sócrates, movieron a los hombres a escrutar su mundo. La traición de estos intelectuales procede como de dos ámbitos que están fuertemente relacionados. Por una parte, el hecho de reducir esos valores a las manifestaciones culturales de cada época[9]. Estar comprometido con la verdad no sería estar comprometido con el ideal de la verdad, lo que situaría al clérigo como en un estado de indigencia sapiencial al tener que estar siempre buscando, siempre preguntando, sino con el ideal de verdad tal y como aparece en una época his-

8 Benda, J. (2008). *La traición de los intelectuales*, 77. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

9 Rubio Tovar, J. (2004). *La vieja diosa. De la Filología a la postmodernidad*, 149-152. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.

tórica y cultural determinada. Lo que le llevaba a ese segundo ámbito que referí -que, en realidad, no es tal- y que consiste en el compromiso ya no solo con las ideologías políticas del momento, abominables en la época de Benda, sino con lo absurdo de la cotidianeidad política y sus menudencias, convirtiéndose así ellos mismos en políticos o activistas. Benda llegó a escribir que cuando «el universo entero se arrodilla frente al injusto que se ha vuelto amo del mundo, la ley del intelectual es quedarse en pie y oponerle la consciencia humana»[10]. Esta «consciencia humana» era, simplemente, continuar escrutando la verdad y el bien que obligan al hombre. Pero llega a ser mucho más explícito cuando habla de esos intelectuales traidores.

> «Y en efecto, que predique la idea de orden y abrace la idea de dominación o la de representación estética; que quiera comulgar con el dinamismo del mundo, es decir, tener la sensación de que se inserta en una fuerza fatal e irresistible, de que deviene un puro querer, un puro actuar, ignorante de todo estado reflexivo que alteraría su pureza; que se adhiera a los sofismas de un partido político, acepte ser su estandarte intelectual, conozca de ese modo el goce de ser partícipe de la vida pública y de ser objeto de la exaltación de las masas; que se entienda exclusivamente como acción, posición de combate en la batalla del día, estado de ánimo de guerrero, o solamente amor, esparcimiento del corazón, abolición de las severas reglas del espíritu; que niegue las oposiciones más flagrantes, pero que molestan a los pueblos, y acceda así a las emociones del demagogo. El intelectual, por todas estas vías, se arroja en el sentir y rompe con el ascetismo espiritual que constituye su ley. […] De ahí una humanidad que, falta de todo punto de referencia moral, solo vive en el orden pasional y en la contradicción que lo condiciona; no es nada nuevo, salvo que, gracias a la predicación de nuestros nuevos intelectuales, toma conciencia y se siente orgulloso de ello»[11].

La traición de los intelectuales, en Benda, en fin, es la traición a los valores inmutables a los que el clérigo está consagrado. La traición de S., ingenua, no lo dudo, pero heredera de la traición de muchos que antes de ella sucumbieron, es la traición al bien en la forma de la justicia. Pero no es la única traición que hay inserta en aquella escena del aula, un día cualquiera, intentando aprender éticas profesionales. Porque incluso los intelectuales contra los que se dirigió el filósofo francés -que, quizá, tenía en su cabeza a Sartre o a Bergson- estaban comprometidos con un mundo mejor. No es solo que aquella estudiante traicionara los valores inmutables que ansía el conocimiento humano. Es necesario un matiz más.

## III

Porque, en efecto, ya no se trata solo de que aquella estudiante, por el mero hecho de pertenecer a una institución universitaria, perteneciera a la comunidad de los *clercs* o, en fin, de aquellos que buscan la verdad. Es que, dado que estudiaba Relaciones Internacionales -y por más que le molestara a Benda la realidad que habría de instaurarse en la universidad en la época contemporánea-, debía consagrarse con un tipo de fin

10 Benda, J. (2008). *La traición de los intelectuales*, 75.

11 Op. cit., 75-76.

operativo donde se podía inscribir como gran ideal hacer efectiva una realidad de concordia entre las naciones. Y aunque esta afirmación puede ser matizada ampliamente por las diversas teorías de las Relaciones Internacionales, no parece que predominen entre estas las que sostienen que es generar la discordia y el enfrentamiento. Tampoco parece ser este uno de los objetivos que persigue la Organización de Naciones Unidas. Su propio logo, un mapa del mundo inscrito «en una corona que consiste en las convencionalizadas ramas de olivo cruzadas, en oro sobre un fondo celeste con toda la superficie hidrográfica en blanco»[12], parece más bien afirmar simbólicamente lo que dice el artículo 1 de su carta fundacional. Que se propone «Mantener la paz y la seguridad internacionales», «Fomentar entre las naciones relaciones de amistad», «Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales» y, a modo de recopilación, «Servir de centro que armonice los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos propósitos comunes»[13].

José Ortega y Gasset es profusamente traído a cualquier discusión de naturaleza más o menos filosófica que se produce en nuestro país. En el ámbito de la educación suele ser invocado por sus argumentos sobre el inacabamiento humano, su distinción antropológica entre «biología» y «biografía» y sus reflexiones sobre la universidad. Pero, fuera ya del contexto nacional, donde son mucho menos dados a traer españoles para sus argumentaciones, sigue siéndolo especialmente por el diagnóstico que realizó en su libro *La rebelión de las masas*. El argumento fundamental de aquella obra, que se proponía analizar el origen y los rasgos del nuevo hombre, que cada vez era más característico de las sociedades modernas. Ese análisis llevó a Ortega a hablar del hombre-masa. Este resultaría del proceso por el que los privilegios que alguna vez le correspondieron a la nobleza[14] se incorporaron al hombre medio como consecuencia del desarrollo del progreso[15] y, en consecuencia, se hicieron norma de las condiciones de vida de la masa[16]. No obstante, como acabo de señalar, este crecimiento del nivel de vida fue incorporado al hombre medio sin que él mismo se hubiera esforzado por conseguirlo. Y esta dinámica que se produce en el sujeto particular pasa, también, al nivel de lo político. No se trataría ya de que el Estado velara por los derechos del hombre, sino que debe suministrar los elementos que, en efecto, ha producido el progreso como en un derecho que le es propi al hombre. Y debe suministrárselos a un tipo de hombre que no se ha esforzado por conseguirlos y, en consecuencia, no se ve obligado a esforzarse por conseguirlos, a diferencia de lo que le había sucedido al hombre medio que había vivido la precariedad de lo material en los siglos anteriores[17] o al auténtico noble esforzado[18]. Las consecuencias de este proceso son múltiples y, aunque no son propias del núcleo del argumento que quiero desarrollar, acaso puedan resumirse en dos rasgos. Claro

12 Organización de Naciones Unidas. *Logo y emblema*. Ver: http://www.un.org/es/sections/about-un/un-logo-and-flag/ [Consultado por última vez el 15.08.2017].

13 Organización de Naciones Unidad. *Carta de las Naciones Unidad*. Ver: http://www.un.org/es/sections/un-charter/chapter-i/index.html [Consultado por última vez el 15.08.2017].

14

15 Ortega y Gasset, J. (2009). *La rebelión de las masas*, 80-88. Barcelona: Espasa.

16 Op. cit., 97-110.

17 Op. cit., 121.

18 Op. cit., 120.

que existen otros que el propio Ortega señala, como que «carece de proyecto y va a la deriva»[19] o que «son incapaces de otro esfuerzo que el estrictamente impuesto como reacción externa»[20]. Pero los dos rasgos quizá más definitivos son «la libre expansión de sus deseos vitales -por lo tanto, de su persona- y la radical ingratitud hacia cuanto ha hecho posible la facilidad de su existencia»[21]. Todo lo cual lleva a una conclusión: «la conclusión misma con que el siglo XIX ha dado una organización a ciertos órdenes de la vida es origen de que las masas beneficiarias no la consideren como organización, sino como naturaleza. Así se explica y define el absurdo estado de ánimo que esas masas revelan: no les preocupa más que su bienestar, y al mismo tiempo son insolidarias de las causas de ese bienestar. Como no ven en las ventajas de la civilización un invento y construcción prodigiosos, que sólo con grandes esfuerzos y cautelas se pueden sostener, creen que su papel se reduce a exigirlas perentoriamente, cual si fueses derechos nativos. En los motines que la escasez provoca suelen las masas populares buscar pan, y el medio que emplean suele ser destruir las panaderías. Esto puede servir como símbolo del comportamiento que, en más vastas y sutiles proporciones, usan las masas actuales frente a la civilización que las nutre»[22].

Pues bien, todos estos argumentos son los que fermentaron años después en la mente de Christopher Lasch. El profesor de la universidad de Rochester, cuando se aproximó a las tesis orteguianas, pensó en la situación de las elites norteamericanas y el papel crucial que había desempeñado la formación universitaria que se había extendido a lo largo del continente norteamericano, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial. Es así que escribió *La rebelión de las elites*. El núcleo argumental de Lasch, que es justamente el que da ese matiz que puede ayudar a comprender la situación que se dio con S., debe entenderse necesariamente a la luz de las tesis orteguianas. En el pensamiento de Lasch, las elites ejercían el papel que Ortega atribuía a la nobleza. Eran, en fin, un grupo de personas comprometidas con su momento histórico, dispuestas a esforzarse para favorecer el desarrollo de las sociedades a las que pertenecían. Pero debido a que la extensión de la educación a todas las masas permitió el acceso de capas de población cada vez más amplias a los estudios universitarios -y a ocupar, por tanto, esos puestos que antes parecían reservados a las *elites*-, los usos y las maneras del hombre masa pasaron a ser, también, los de las elites. Y, a su vez, los que fueron propios de la nobleza, caracterizados por un cierto conservadurismo, se incorporaron a la clase baja, que emerge como comprometida con lo social desde el punto de vista del sentido común. «Después de todo», dice el propio autor, «son las clases obrera y media-baja las que favorecen la limitación del aborto, se aferran a la familia con dos padres como fuente de estabilidad en un mundo turbulento, se resisten a experimentar con 'estilos de vida alternativos' y tienen reservas sobre la acción afirmativa y otras empresas de ingeniería social a gran escala»[23]. Sin embargo, como decía, esas nuevas *elites* persiguen justo lo contrario. Poner en funcionamiento toda una ingeniería social que les permita

19 Op. cit., 107.
20 Op. cit., 121.
21 Op. cit., 114.
22 Op. cit., 115-116.
23 Lasch, Ch. (1996). *La rebelión de las elites*, 33. Barcelona: Paidós.

expandir sus deseos sin límites. Sin embargo, y es aquí donde quería llegar, cuando la masa se rebela frente a esas iniciativas propias de las *elites*, estas últimas «muestran el odio venenoso que se esconde tras la cara sonriente de la benevolencia de la clase media-alta»[24]. Este enfrentamiento hace que «el curso global de la historia reciente ya no se dirige hacia la nivelación de las distinciones clases sociales sino que corre cada vez más hacia una sociedad de dos clases en las que los pocos favorecidos monopolizan el dinero, la educación y el poder»[25]. Así que, en fin, aquellos hábitos mentales que describiera Ortega para caracterizar al hombre-masa «son ahora más característicos de los niveles superiores de la sociedad que de los niveles inferiores o intermedios»[26].

Lo que las élites modernas entienden por compromiso con la sociedad o la humanidad, incluso las elites intelectuales contra las que cargaba Benda y a las que pertenecía S., es su creencia en la habilidad de algunos, si no todos, de forjarse en el mundo mediante el dominio de la ciencia y la superación de la alienación humana, pero esto supone en la práctica un desprecio por la gente ordinaria, es decir, una «traición a la democracia»[27]. Lo que uno encuentra entre la élite cultural, intelectual y económica es un desprecio *snobbista* hacia la gente sin la suficiente educación formal y que trabaja con sus manos, una confianza infundada en la sabiduría moral de los expertos y también una prejuicio infundado contra el sentido común de la gente común, un desprecio por las expresiones sinceras de buena intención, un desprecio por todo lo que no sea científico, una profunda irreverencia, en fin, una tendencia -como resultado de esa irreverencia y desconfianza- a ver el mundo como algo existente solo para gratificar los deseos humanos. Y todo esto, por cierto, en un sistema universitario donde la meritocracia que le caracteriza no consiste tanto en seleccionar al mejor, sino perpetuar el dominio de las *elites*. No sería bueno olvidar a estas alturas del texto un dato que me parece fundamental y que puede parecer como desapercibido. Que a la institución en que se produjo la escena que intento comprender -comprender y ya está- no se accedía simplemente por las condiciones intelectuales, sino también económicas. En un contexto así, una meritocracia basada en el intelecto, la cual podría parecer profundamente democrática, en realidad no hace sino legitimar la distancia entre las clases bajas y las altas[28]. O, dicho de otra manera, da un argumento a las *elites* para legitimar su posición privilegiada. Y eso es, en fin, justamente lo contrario a la democracia. Porque hace que las *elites* sientan que están legitimados por el sistema para, en efecto, satisfacer sus deseos en el ejercicio de un desprecio hacia el pasado, pues no tienen nada que aprender de él, y del culto al presente, que les vale para diseñar su existencia a su antojo[29].

Y de todo ello, es decir, del desprecio hacia los valores inmutables que dibujaba Benda y el culto al «yo» que es fruto de la interacción entre las maneras de las nuevas *elites*, esta meritocracia que entremezcla lo intelectual y lo económico y que, supuestamente,

---

24 Op. cit., 33.

25 Op. cit., 34.

26 Op. cit., 32.

27 Cfr. Deneen, P. J. (2006). Christopher Lasch and the limits of hope. *First Things*, December, 26-30.

28 Kaplan, L. D. y Kaplan, C. (1997). Democracy, Meritocracy and the Cognitive Elite: The Real Thesis of the Bell Curve. *Educational Theory*, 47 (3) pp. 425-431.

29 Lasch, Ch. (1996). *La rebelión de las elites*, 42.

era la forma más democrática de seleccionar a los líderes que debían construir lo democrático, es decir, el escenario en que los sujetos pudieran desarrollarse en plenitud, todo ello, decía, revela una pretensión profundamente antieducativa. La educación es, en última instancia, el medio por el cual unos sujetos legitimados por la propia democracia se procuran el tipo de vida que ellos desean a la vez que desprecian a los que no son como ellos y se oponen a ellos. No quieren aprender. Eso lo decía S. Quiere conseguir una acreditación de fuerte repercusión social que la habilite para procurarse el tipo de vida que desea y conformar el mundo y las sociedades de tal modo que satisfagan sus deseos.

## IV

Y de todo esto, casi como corolario, se ve que la violencia impregna el interior del hombre. En una institución privada como a la que pertenecía mi amigo, preocupada por impartir una mínima ética que ha de correlacionarse con el esfuerzo por suministrar una educación humanista a sus estudiantes, late un poso de violencia. De no ser así, no tendría sentido que la misma institución se preocupara porque sus estudiantes, en efecto, deban cursar asignaturas de ética profesional, antropología o incluso servicios a la comunidad. Pero, y esto lo decía George Steiner, el hombre vive en un estado de caída y, de ese estado, nace la violencia que otea la historia de la humanidad[30]. Por eso traigo aquí, justo al final del texto, el pensamiento de Steiner. Porque tiene en sí el pesimismo ante la indiferencia presente respecto de lo que ocurrió en la Alemania más reciente, que es el núcleo que expresa la indiferencia de esta estudiante respecto de la alta misión que se proponen sus estudios y la ONU, y, a la vez, la esperanza de que una minoría pueda sobrevivir a esa indiferencia. Pues, si bien es cierto que Steiner se revela de una forma profundamente pesimista cuando debe diagnosticar la situación contemporánea, cree, con todo, que en la historia de la humanidad siempre han existido «pastores del habla». Así se refiere a Platón, Tomás de Aquino, Dante o Mallarme. Aquellos cuyo genio, pues solo en este concepto encuentra Steiner una razón para que existan estas excepciones a la condición humana, les pone en contacto con las fuentes más misteriosas de la realidad. Autores, en fin, que no son *best seller* y sobre cuyo estudio no pivotan los planes de formación universitarios, pues una sociedad como la que he caracterizado en los epígrafes anteriores ahoga sus voces. Y, sin embargo, es sobre una concepción educativa que pivote en torno a lo excelente entendido desde el punto de vista del genio, en torno a esas voces que han estado como en un contacto íntimo con lo sagrado y pueden transmitirlo, como se podría albergar una esperanza[31] aun sabiendo que la violencia late en el hombre. Es, en fin, sobre una meritocracia comprendida desde el genio -el azar de que en cualquier sitio puede nacer una persona como santo Tomás de Aquino o Dante o Shakespeare- que la preocupación por los valores eternos que dibujaba Benda y los usos y maneras de las nuevas elites que dibujaba Lasch al hilo de Ortega puede solucionarse, siquiera de un modo precario. Es, en fin, que solo

30 Steiner, G. (2006). *Los logocratas*, 26. Madrid: Siruela.

31 Op. cit., 27.

un sistema educativo basado en una meritocracia del genio, es decir, que extiende la educación a todas las capas de la población con la esperanza de que se reconozca a un nuevo pastor del *logos* para poder cultivarlo hasta el extremo, que podemos confiar en la intersección entre educación democrática y meritocracia.

## Agradecimientos

Me gustaría dedicar este texto a José Ángel Ceballos, que siempre veló por mí. Como hacen los buenos amigos. Total. Sólo a cambio de unas cervezas y tortilla. Como hacen los buenos amigos.

# La formación de educadores y educadoras sociales en Portugal

María-Isabel Viana-Orta[a,1]; George Camacho[b]; Joan María Senent Sánchez[a]
[a] *Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación Universitat de València*
[b] *Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Santarém*

**Resumen**

La formación de los educadores y educadoras sociales en Portugal llegó a la Educación Superior a finales de los años ochenta y principios de los noventa, y desde entonces ha sufrido diferentes modificaciones como consecuencia, entre otras políticas, de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Actualmente la licenciatura de Educaçao Social está compuesta por un total de 180 créditos y durante el curso 2015-2016 se ha impartido en seis centros públicos repartidos por diferentes zonas del país. Este trabajo presenta un estudio comparado de carácter deductivo cuyas unidades comparativas han sido los planes de estudio de los seis centros y las variables comparadas han sido la necesidad o no de acreditar una lengua extranjera, la existencia o no de más de un turno ofertado por centro, y la distribución de créditos entre obligatorios, optativos y de prácticas. El resultado de la comparación nos ofrece diferencias significativas entre los diferentes planes en relación a los créditos optativos y los créditos de prácticas.

*Palabras clave:* Educación Social; Educación Comparada; Planes de Estudio; Educación Superior; Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

**Abstract**

The training of Social Educators in Portugal came to higher education at the end of the 1980s and early 1990s, and since then has undergone various modifications as a result, among other policies, the creation of the European Higher Education Area (EHEA). Degree in Social education is currently made up of a total of 180 credits and during the academic year 2015-2016 has been taught in six public centers scattered around different parts of the country. This paper presents a deductive and comparative study whose comparative units have been the curriculum of six centers and compared variables have been the need or not accredit a foreign language, the existence or not of more than one turn offered by centre, and the distribution of credits between required, optional and practices. The result of the comparison provides us with significant differences between the various plans in relation to the elective credits and credits of practices.

*Keywords:* Social Education; Comparative Education; University Curriculum; Higher Education; European Higher Education Area (EHEA).

1 Autor para correspondencia: María Isabel Viana
Correo electrónico: M.Isabel.Viana@uv.es

# 1. Introducción

En el panorama europeo coexisten diferentes modelos de formación de educadores y educadoras sociales que, desde realidades diferentes presentan características comunes. A Portugal lo ubicamos en el modelo meridional o mediterráneo junto con otros países del sur del continente, como Grecia, Italia y España, que tienen como primera característica común el hecho de que la formación es relativamente reciente, de los últimos treinta o cuarenta años, y que su adscripción a la Educación Superior, sea en la vertiente politécnica o en la universitaria, es todavía más reciente, data de los últimos quince o veinte años en algunos de estos países (Senent, 1994; Senent, 2011).

En el caso de Portugal, la formación de los educadores y las educadoras sociales en el marco de la Educación Superior, comenzó en 1989 con la creación de la diplomatura con una duración de tres años (*bacharelato*) en el Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) (Leitão, 2013) y en 1993 y 1994 en las Escuelas Superiores de Educación de los Institutos Politécnicos de Oporto y Santarém, respectivamente (Timóteo, 2013).

En 2001, se produjo la primera reorganización de la formación y se creó la licenciatura (Portaria nº1068/2001), con un plan de estudios organizado en dos etapas: una primera etapa de tres años (*grau de bacharel*) más un cuarto año (*grau de licenciado*), incrementándose así tanto las vertientes formativa e investigadora como la vertiente de intervención socioeducativa y aumentando, a su vez, el enfoque teórico en algunas áreas (Lietão, 2013).

En el curso 2006-2007 se produjo la adaptación al proceso de Bolonia y a la creación del Espacio Europeo de Educación (EEES) que permitió, por un lado, unificar la denominación que era diferente en cada región del país (Oporto, Santarém y Algarve) y, por otro, armonizar sus planes de estudio. Siguiendo las orientaciones del Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Decreto-Ley 74/2006, de 24 de marzo), los estudios de Educación Social pasaron a estar organizados en dos ciclos: el primer ciclo formado por seis semestres (180 créditos) para obtener el grado de *licenciatura* (grado) y un segundo ciclo organizado en cuatro semestres (120 créditos) para obtener el grado de *mestre* (master) (Leitão, 2013).

Pero más allá de todas estas formas y cambios en la organización de la formación, un problema que perdura a lo largo de los años y que se extiende a toda la Educación Superior Portuguesa, es la enorme dispersión de oferta formativa que existe. En ocasiones, la misma designación se relaciona con perfiles de formación diferentes, pero también ocurre que designaciones diferentes se corresponden con perfiles muy próximos (Rocha y Camacho, 2009). Así, en el caso de la Educación Social, junto a la *licenciatura de Educaçao Social*, encontramos las *licenciaturas de Animaçao Cultural; Animaçao Cultural e Educaçao Comunitaria;* y *Animaçao Socioeducativa*, entre otras.

Ante tanta dispersión formativa, el objetivo del presente trabajo es centrar la atención únicamente en la *licenciatura de Educaçao Social* y realizar un estudio comparado de los planes de estudio ofrecidos por los diferentes centros públicos portugueses que la ofertan.

# 2. Estudio comparado de los planes de estudio de la *licenciatura* de Educación Social en Portugal

## *2.1. Metodología*

La metodología utilizada ha sido el método comparativo de carácter deductivo que, partiendo del modelo presentado por Hilker y Bereday, incorporó luego aportaciones de García Garrido (1990), Ferrer (2002), Martínez Usarralde (2003 y 2006) y Senent (n.d.), entre otros. Así pues, presentamos un estudio comparado en el que sus etapas fundamentales son: fase pre-descriptiva; fase descriptiva; fase interpretativa; fase de yuxtaposición; y fase comparativa propiamente dicha. En el presente trabajo se incluyen solo la fase descriptiva, de yuxtaposición y comparativa del estudio.

Las Unidades Comparativas (UUCC) han sido los centros públicos que han impartido la titulación, la *licenciatura,* de Educación Social durante el curso 2015-2016, siendo un total de seis centros: cinco de ellos ubicados en Institutos Politécnicos y uno ubicado en una Universidad. Estos centros son: la Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Bragança; la Escola Superior de Educaçao e Ciências Sociais del Instituto Politécnico de Leiria; la Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Oporto; la Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Santarém; la Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Viseu; y la Escola Superior de Educaçao e Comunicaçao de la Universidad del Algarve.

Las variables comparadas han sido:

1. Acreditación de Lengua Extranjera.
2. Turno Post-Laboral.
3. Plan de estudios: distribución de créditos.

3.1. Créditos obligatorios

3.2. Créditos optativos

3.3. Créditos de prácticas.

La recogida de información del presente estudio se ha hecho a través de fuentes secundarias, obteniendo los datos de las páginas webs de los centros públicos que imparten la titulación de Educación Social.

## *2.2. Fase descriptiva*

### *2.2.1. Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Bragança*

En la Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Bragança no se exige la acreditación de una lengua extranjera para acceder a los estudios de Educación Social, pero su plan de estudios incluye una asignatura, Lengua Extranjera, en la que se puede optar entre inglés, francés o español, en el segundo semestre del 1º curso, con una carga de 5 ECTS.

Durante el curso 2015-2016, no se ofrece turno post-laboral.

Por lo que respecta a la distribución de créditos en su plan de estudios, este tiene un total de 158 créditos obligatorios, no ofrece ningún crédito optativo, y tiene un total de 22 créditos de prácticas externas (Intervençao Sócio-Educativa).

Los 158 créditos obligatorios se distribuyen de la siguiente manera: 60 en primero (4 asignaturas de 7 ECTS, 5 asignaturas de 5 ECTS, 1 asignatura de 4 ECTS, y 1 asignatura de 3 ECTS); 60 en 2º (3 asignaturas de 7 ECTS, 3 asignaturas de 6 ECTS, 4 asignaturas de 4 ECTS y 1 asignatura de 5 ECTS); y 38 en 3º (3 asignaturas de 7 ECTS, 2 asignaturas de 6 ECTS, y 1 asignatura de 5 ECTS).

Los 22 créditos de prácticas se cursan en 3º a lo largo de todo el año.

### *2.2.2. Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Leiria*

En la Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Leiria no se exige acreditación de Lengua Extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social.

La escuela tampoco ofrece (curso 2015-2016) turno post-laboral.

Por lo que respecta a su distribución de créditos en el plan de estudios, este contiene un total de 140 créditos obligatorios, 10 créditos optativos y 30 créditos de prácticas.

Los 140 créditos obligatorios se distribuyen de la siguiente manera: 55 en 1º curso (11 asignaturas de 5 ECTS cada una); 60 en 2º curso (8 asignaturas de 5 ECTS cada una y 5 asignaturas de 4 ECTS cada una), 25 en 3º curso (2 asignaturas de 4 ECTS, 1 asignatura de 5 ECTS, y 2 asignaturas de 6 ECTS).

Los 10 créditos optativos se concretan en 2 asignaturas de 5 ECTS cada una que se cursan una en 1º (segundo semestre) y otra en 3º (primer semestre). En cualquier caso, no se trata de verdaderas asignaturas optativas porque se fijan cada año por el propio centro.

Los 30 créditos de prácticas se cursan completos en 3º en el segundo semestre, período destinado exclusivamente a la realización de las prácticas.

### *2.2.3. Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Oporto*

En la Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Oporto no se exige acreditación de Lengua Extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social.

El centro no ofrece turno post-laboral.

Por lo que respecta a la distribución de créditos en su plan de estudios, tiene un total de 127 créditos obligatorios; 24 créditos optativos; y 29 de prácticas.

Los 127 créditos obligatorios están repartidos de la siguiente forma: 52 en 1º curso (2 asignaturas de 8’5 ECTS, 1 asignatura de 3’5 ECTS, 1 asignatura de 5’5 ECTS, 2 asignaturas de 6 ECTS, 2 asignaturas de 5 ECTS, y 1 asignatura de 4 ECTS); 52 en 2º curso (4 asignaturas de 4 ECTS, 1 asignatura de 14 ECTS, 2 asignaturas de 6 ECTS y 1 asignatura de 10 ECTS); y 23 en 3º curso (1 asignatura de 8 ECTS, 2 asignaturas de 6 ECTS, y 1 asignatura de 3 ECTS).

Los 24 créditos optativos están repartidos en 1 asignatura optativa de 4 ECTS por cada uno de los 6 semestres (8 créditos -2 optativas- por año). En todos los casos se elige una optativa de entre una oferta de 2, salvo en la opción 2 (segundo semestre del primer año) en la que se puede elegir entre una oferta de 8 asignaturas optativas.

Los 29 créditos de prácticas se realizan a lo largo de todo el 3º año.

### *2.2.4. Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Santarém*

La Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Santarém no exige acreditación de Lengua Extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social.

En el curso 2015-2016, no se ofrece turno post-laboral ni para 1º ni para 3º, solo se mantiene este curso para 2º, por tanto, solo 2º tiene doble turno, no así 1º ni 3º.

Por lo que respecta a la distribución de créditos en su plan de estudios, tiene un total de 152 créditos obligatorios, ningún crédito optativo, y 28 créditos de prácticas.

Los 152 créditos obligatorios se distribuyen en 60 el 1º curso (10 asignaturas de 6 ECTS cada una); 48 el 2º curso (8 asignaturas de 5 ECTS cada una y 2 asignaturas de 4 ECTS cada una); y 44 el 3º curso (4 asignaturas de 5 ECTS cada una y 4 asignaturas de 6 ECTS cada una) .

Los 28 créditos de prácticas se distribuyen en 4 períodos de prácticas, dos en 2º de 6 ECTS cada uno (primer y segundo semestre) y dos en 3º de 8 ECTS cada uno (primero y segundo semestre).

### *2.2.5. Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Viseu*

La Escola Superior de Educaçao del Instituto Politécnico de Viseu no exige acreditación de lengua extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social pero incluye en su plan de estudios una asignatura de lengua extranjera aplicada de 4 créditos ECTS que se cursa en el primer semestre del 1º curso.

Este centro no ofrece turno post-laboral.

Por lo que respecta a la distribución de créditos, tiene un total de 128 créditos obligatorios, 12 créditos optativos y 40 créditos de prácticas.

Los 128 créditos obligatorios se reparten en 60 en 1º curso (6 asignaturas de 5 ECTS; 6 asignaturas de 4 ECTS; y 2 asignaturas de 3 ECTS); 60 en 2º curso (1asignatura de 10 ECTS; 5 asignaturas de 5 ECTS; 5 asignaturas de 4 ECTS; 1 asignatura de 3 ECTS; y 1 asignatura de 2 ECTS); y 8 en 3º curso (2 asignaturas de 4 ECTS).

Los 12 créditos optativos se cursan todos en 3º curso a través de 3 asignaturas optativas de 4 ECTS cada una, dos de las cuales se cursan en el primer semestre y la otra en el segundo semestre. No se conoce la oferta de optativas del centro porque la web no ofrece esa información.

Por último, los 40 créditos de prácticas se cursan todos en 3º, 14 créditos en el primer semestre y 26 créditos en el segundo.

### *2.2.6. Escola Superior de Educaçao e Comunicaçao de la Universidad del Algarve*

La Escola Superior de Educaçao e Comunicação de la Universidad del Algarve no exige acreditación de lengua extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social, pero incluye en su plan de estudios dos asignaturas de inglés de 5 ECTS cada una que se imparten en el 1º curso, una en cada semestre.

Este centro sí que ofrece turno post-laboral.

En cuanto a la distribución de créditos de su plan de estudios, este contiene un total de 120 créditos obligatorios, 15 optativos y 45 de prácticas.

Los 120 créditos obligatorios se distribuyen en 50 en 1º, 50 en 2º y 20 en 3º. Los 15 créditos optativos se distribuyen en 3 asignaturas optativas de 5 ECTS cada una que se cursan en 1º (primer semestre), 2º (segundo semestre) y 3º (primer semestre). Parece que, pese a llamar a estas asignaturas "optativas", no se ofrece la posibilidad al alumnado de elegir, sino que es el propio centro el que fija la "optativa" a cursar en cada caso. Por último, los 45 créditos de prácticas se distribuyen en 3 períodos, uno de 5 ECTS en 1º (segundo semestre), otro de 5 ECTS en 2º (semestre) y otro de 35 ECTS en 3º (anual).

## *2.3. Fase de yuxtaposición*

**Tabla 1. Yuxtaposición (Elaboración propia)**

| CENTROS PÚBLICOS: INSTITUTOS POLITÉCNICOS Y UNIVERSIDADES (por orden alfabético) | ACRED. LENGUA EXTRAN. | TURNO POST-LABORAL | CRÉDITOS (Total: 180) | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | OBLIG. | OPT. | PRÁCT. EXTERN. |
| Instituto Politécnico de Bragança | No<br>1 asignatura (I,F, E) de 5 ECTS | No | 158 | - | 22 |
| Instituto Politécnico de Leiria | No | No | 140 | 10 | 30 |
| Instituto Politécnico de Oporto | No | No | 127 | 24 | 29 |
| Instituto Politécnico de Santarém | No | Sí<br>(solo para 2º) | 152 | - | 28 |
| Instituto Politécnico de Viseu | No<br>1 asignatura (I,F) de 4 ECTS | No | 128 | 12 | 40 |
| Universidad del Algarve | No<br>2 asignaturas (I) de 5 ECTS cada una | Sí | 120 | 15 | 45 |

## *2.4. Conclusiones comparativas*

En primer lugar, en el contexto europeo, Portugal se sitúa en el modelo meridional de formación de Educadores y Educadoras Sociales junto a otros países del sur del continente como Grecia, España e Italia, cuya principal característica es que la formación de educadores y educadoras sociales es más reciente, entre veinte y treinta años según países, y cuya adscripción a la Educación Superior es más reciente todavía. En el caso de Portugal, se inicia a finales de los ochenta y en la primera mitad de los años noventa con las primeras diplomaturas (bacharelato) que se crean. A partir de entonces, la formación de los educadores y educadoras sufre diferentes modificaciones en su organización a lo largo del tiempo, a veces como consecuencia de políticas nacionales y, otras, como consecuencia de políticas internacionales como la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

En segundo lugar, en Portugal existe una gran diversidad de oferta formativa lo que provoca que, en ocasiones, la misma designación se relacione con perfiles de formación diferentes, pero también que designaciones diferentes se correspondan con perfiles muy próximos (Educaçao Social; Animaçao Cultural; Animaçao Cultural e Educaçao Comunitaria; Animaçao Sociocultural; Animaçao Socieducativa…)

En tercer lugar, centrándonos en la licenciatura de Educaçao Social, durante el curso 2015-2016 en Portugal, hemos encontrado un total de seis centros públicos que la imparten situados en diferentes ciudades del territorio nacional.

En cuarto lugar, ninguno de los seis centros exige la acreditación de una lengua extranjera para poder acceder o para poder obtener la titulación, aunque es necesario mencionar que tres de ellos incluyen asignaturas de lenguas extranjeras en sus planes de estudio con diferentes ofertas de lenguas y de momentos en los que cursarlas, y con diferentes cargas de créditos en cada caso.

En quinto lugar, de los seis centros, solo uno ofrece doble turno (diurno y post-laboral) y otro lo ofrece, pero no para todos los cursos. Los cuatro centros restantes, por tanto, solo ofrecen un único turno por año académico.

En sexto lugar, en relación a los créditos obligatorios incluidos en los planes de estudio, éstos oscilan entre un mínimo de 120 y un máximo de 158. A su vez, el número de créditos de las asignaturas obligatorias oscila entre 2 y 14, oscilando las más frecuentes entre 4 y 7 créditos.

En séptimo lugar, en relación a los créditos optativos, éstos oscilan entre ninguno y 24. En el caso de que se oferten créditos optativos, la carga de créditos por asignatura optativa oscila entre 4 y 5. El momento de cursar las optativas varía a lo largo de los tres cursos según los centros. La oferta de optativas también varía mucho entre centros, oscilando entre "optativas obligatorias" que van cambiando cada año académico pero que no son una verdadera opción para el alumnado porque no puede elegir a la hora de matricularse, y optativas que se eligen de entre una oferta de hasta ocho asignaturas en el mayor de los casos.

En octavo lugar, en relación a los créditos de prácticas, éstos oscilan entre un mínimo de 22 y un máximo de 45. Su distribución a lo largo de los tres años también varía, en cuatro de los seis casos, las prácticas se realizan solo en tercer curso, mientras que el resto las distribuye entre segundo y tercero en diferentes períodos que oscilan entre 5 y 35 créditos.

En conclusión, en esta primera aproximación a los planes de estudio de la licenciatura de Educaçao Social en Portugal podemos afirmar que hay diferencias importantes entre los planes de los diferentes centros públicos que la imparten en relación a las variables analizadas. Además, como consecuencia de los diferentes procesos de evaluación y acreditación realizados por la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), se van produciendo cambios en los planes de estudio establecidos.

Por todo ello, nos gustaría continuar nuestra investigación en varias direcciones: haciendo el seguimiento de los planes tras el resultado de las diferentes evaluaciones; entrando a analizar el contenido y alcance de las materias ofertadas en cada uno de ellos, para poder realizar un estudio más profundo de la formación ofrecida y del perfil profesional que se obtiene en cada caso; analizar los planes de estudio de las licenciaturas con perfiles muy similares; comparar esta formación con la ofrecida por otros países del marco europeo.

## 3. Referencias Bibliográficas

Diário da República nº 205, Portaria nº 1068, 4 de setembro de 2001, I-Série-B.

Diário da República nº 60, Decreto-lei nº 74, 24 de março de 2006, Série I-A.

García Garrido, J.L. (1990). *Fundamentos de Educación Comparada.* Madrid: Dykinson.

Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual.* Barcelona: Ariel.

Leitão, A.P. (2013). A Educaçao Social em Portugal: O início de um percurso. *Praxis Educare,* 1, 19-22.

Martínez Usarralde, M.J. (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos.* Madrid: La Muralla.

Martínez Usarralde, M.J. (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática de la era postcomparada. *Tendencias pedagógicas,* 11, 77-100.

Rocha, P. y Camacho, G. (2009). A Avaliaçao da Concretiçao do Processo de Bolonia numa Instituçao de Ensino Superior Portuguesa, *REEC, Revista Española de Educación Comparada,* 15, 41-59.

Senent, J.M. (n.d.). *Recursos metodológicos básicos en la comparación socioeducativa. Dossier de clase.* Valencia: Documento no publicado.

Senent, J.M. (1994). *Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales.* Valencia: Universidad de Valencia.

Senent, J.M. (2011). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES, Revista de Educación Social,* 13.

Timóteo, I. (2013). A evolução da Educação Social: perspectivas e desafios contemporáneos. *Praxis Educare,* 1, 12-18.

# La formación de educadores y educadoras sociales en España

María-Isabel Viana-Orta[a,1]; Joan María Senent Sánchez[a]; George Camacho[b]
[a] *Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación Universitat de València*
[b] *Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Santarém*

**Resumen**

La formación en Educación Social llega a las Universidades españolas por primera vez en 1991 con la creación de la Diplomatura, y en la primera década del nuevo siglo afronta una reforma estructural y curricular con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que supuso el paso al Grado. El objetivo de este artículo es realizar un estudio comparado del Grado de Educación Social ofrecido en España durante el curso 2015-2016, en el que las unidades comparativas han sido los 37 centros de Universidades Públicas que lo ofertaron y las variables analizadas han sido: la existencia de Menciones o Especialidades; la necesidad de acreditar o no el conocimiento de una lengua extranjera para la obtención del título; y la distribución de créditos entre básicos, obligatorios, optativos, de prácticas y de Trabajo Fin de Grado (TFG). Se han encontrado diferencias significativas en relación a las variables investigadas.

*Palabras clave:* Educación Social; Educación Comparada; Planes de Estudio; Educación Superior; Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

**Abstract**

Social Education training comes to Spanish universities for the first time in 1991 with the creation of the *Diplomatura*, and in the first decade of the new century is facing a structural and curricular reform with the construction of the European Higher Education Area (EHEA), which meant the passage to the degree (*Grado)*. The aim of this article is to carry out a comparative study of the degree of Social education offered in Spain during the year 2015-2016, in which comparative units have been 37 centers of public universities that offered it and analyzed variables have been: the existence of Mentions or Specialties; the need to prove or not the knowledge of a foreign language to the degree; and the distribution of credits among basic, obligatory, optional, practices and working end of degree. Found significant differences in relation to the studied variables.

*Keywords:* Social Education; Comparative Education; University Curriculum; Higher Education; European Higher Education Area (EHEA).

1 Autor para correspondencia: María Isabel Viana
Correo electrónico:M.Isabel.Viana@uv.es

# 1. Introducción

La Educación Social llega a las Universidades españolas a principios de los años noventa con la aprobación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se estableció, por un lado, la Diplomara de Educación Social con una duración de 3 años y una carga de 180 créditos y, por otro, las directrices generales propias de sus planes de estudios en relación a los ámbitos de intervención propios y a las materias que debían considerarse obligatorias. Para todos aquellos profesionales formados con anterioridad a esta fecha y que estaban realizando tareas propias de la nueva Diplomatura, se fueron sucediendo diferentes soluciones prácticas hasta llegar a la aprobación del Real Decreto 168/2004, de 30 de enero, de equivalencias de determinados títulos en materia de Educación Social y el título oficial de Diplomado en Educación Social.

Con posterioridad, en la primera década del nuevo siglo y al igual que el resto de titulaciones, la Diplomatura de Educación Social afrontó una reforma estructural y curricular con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que supuso el paso de la Diplomatura al Grado. A nivel organizativo se convirtió en una formación de 4 años académicos con una carga de 240 créditos y a nivel curricular supuso también un esfuerzo por parte de las diferentes Universidades para adaptarla al EEES. Fueron años también en los que se escribió mucha literatura al respecto de la formación de los educadores y las educadoras sociales y se hizo desde diferentes enfoques y con el interés puesto en diferentes aspectos de la misma.

Pasados ya unos años de la puesta en marcha del Grado en Educación Social en las Universidades españolas, nos encontramos en un momento de reflexión interno de las propias Universidades y de revisión y acreditación externa por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Todo ello ha dado lugar ya, y seguirá dando lugar, a modificaciones de los planes de estudio por parte de algunas Universidades (la Universidad de Oviedo y la Universidad de Lleida en 2013; la Universidad de Málaga en 2014; y la Universidad de Huelva en 2016).

En este contexto y durante el curso 2015-2016, un total de 43 Universidades (37 públicas y 6 privadas) impartieron el Grado de Educación Social en España, en todas con una duración de cuatro años y una carga de 240 créditos. Con el presente trabajo pretendemos realizar una primera aproximación al Grado de Educación Social en nuestro país a través de un estudio comparado que pasamos a delimitar a continuación.

# 2. Estudio comparado de los planes de estudio del Grado de Educación Social en España

## *2.1. Metodología*

Para nuestro estudio comparado partimos del método comparativo de carácter deductivo que, propuesto inicialmente por Hilker y Bereday, ha recibido desde entonces aportaciones de diferentes comparatistas (García Garrido, 1990; Ferrer, 2002; Martínez Usarral-

de, 2003 y 2006). Las cuatro etapas fundamentales del método son la etapa descriptiva, la etapa interpretativa, la etapa de yuxtaposición y la etapa comparativa propiamente dicha. Nos centraremos aquí, por cuestiones de espacio, en las dos últimas.

Las unidades comparativas han sido todas las Universidades públicas españolas que han impartido el Grado de Educación Social durante el curso 2015-2016, tanto en centros propios como en centros adscritos, siendo un total de 37 centros (n=37).

Las variables y subvariables comparadas han sido:

1. Menciones o Especialidades
2. Acreditación de Lengua Extranjera
3. Distribución de créditos

3.1. Créditos Básicos

3.2. Créditos Obligatorios

3.3. Créditos Optativos

3.4. Créditos de Prácticas Externas

3.5. Créditos de Trabajo Fin de Grado (TFG)

Para la recogida de información del presente estudio se han consultado fuentes secundarias, obteniendo los datos de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por un lado, y de cada una de las Universidades y centros, por otro.

## *2.2. Fase de Yuxtaposición y Conclusiones de la Yuxtaposición*

**Tabla 1. Yuxtaposición (Elaboración propia)**

| UNIVERSIDAD (por orden alfabético) | MEN-CIONES | ACRED. LENG. EXT. | CRÉDITOS (Total: 240) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | BÁS. | OBL. | OPT. | PRÀC. | TFG |
| Universidad de A Coruña | No | No | 60 | 96 | 36 | 42 | 6 |
| Universidad de Alcalá | No | No | 60 | 108 | 30 | 30 | 12 |
| Universidad de Almería | No | Sí | 60 | 138 | 6 | 30 | 6 |
| Universidad Autónoma de Barcelona | 3 | No | 60 | 90 | 54 | 30 | 6 |
| Universidad Autónoma de Madrid | No | No | 60 | 102 | 30 | 36 | 12 |
| Universidad de Barcelona | No | No | 60 | 78 | 30 | 30 | 12 |
| Universidad de Burgos | No | No | 60 | 102 | 30 | 42 | 6 |
| Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Cuenca) | 2 | No | 60 | 120 | 30 | 24 | 6 |
| Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina) | 2 | No | 60 | 120 | 30 | 24 | 6 |
| Universidad Complutense de Madrid | No | No | 60 | 102 | 30 | 42 | 6 |
| Universidad Complutense de Madrid (Centro adscrito Don Bosco) | No | No | 60 | 102 | 30 | 42 | 6 |
| Universidad de Córdoba | No | Sí | 60 | 108 | 24 | 42 | 6 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Universidad de Extremadura | No | No | 60 | 126 | 30 | 18 | 6 |
| Universidad de Girona | No | No | 60 | 90 | 36 | 42 | 12 |
| Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación) | No | Sí | 60 | 90 | 60 | 24 | 6 |
| Universidad de Granada (Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta) | No | Sí | 60 | 90 | 60 | 24 | 6 |
| Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla) | No | Sí | 60 | 90 | 60 | 24 | 6 |
| Universidad de Huelva | No | No | 60 | 114 | 30 | 30 | 6 |
| Universidad de Jaén | No | No | 60 | 120 | 30 | 24 | 6 |
| Universidad de Las Palmas de Gran Canaria | No | No | 60 | 120 | 24 | 26 | 10 |
| Universidad de Les Illes Balears | No | Sí | 60 | 132 | 12 | 30 | 6 |
| Universidad de León | No | No | 60 | 108 | 36 | 28 | 8 |
| Universidad de Lleida | No | Sí | 60 | 90 | 48 | 30 | 12 |
| Universidad de Málaga | No | No | 60 | 84 | 48 | 42 | 6 |
| Universidad de Murcia | No | No | 60 | 108 | 30 | 36 | 6 |
| Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | 2 | No | 60 | 120 | 24 | 30 | 6 |
| Universidad de Oviedo | No | No | 60 | 120 | 18 | 36 | 6 |
| Universidad Pablo Olavide (Sevilla) | No | No | 66 | 108 | 30 | 30 | 6 |
| Universidad del País Vasco (Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao) | No | No | 60 | 96 | 30 | 42 | 12 |
| Universidad del País Vasco (Facultad de Educación, Filosofía y Antropologia de San Sebastián) | No | No | 60 | 102 | 24 | 42 | 12 |
| Universidad Rovira i Virgili (Tarragona) | 5 | Sí | 60 | 120 | 30 | 21 | 9 |
| Universidad de Salamanca | No | No | 60 | 114 | 30 | 30 | 6 |
| Universidad de Santiago de Compostela | No | Sí | 60 | 108 | 36 | 30 | 6 |
| Universidad de Valencia | No | No | 60 | 114 | 27 | 31 | 8 |
| Universidad de Valladolid (Facultad de Educación y Trabajo Social) | No | No | 60 | 108 | 36 | 30 | 6 |
| Universidad de Valladolid (Facultad de Educación de Palencia) | No | No | 60 | 108 | 36 | 30 | 6 |
| Universidad de Vigo | No | No | 60 | 102 | 36 | 30 | 12 |

### *2.2.1. Menciones o Especialidades*

Las Menciones son itinerarios que se hacen constar en el Suplemento Europeo al Título (SET). Como podemos observar en la Tabla 1, el 86,48% (n=32) de las Universidades no ofrecen un Grado con Menciones y solo el 13,51% (n=5) sí que ofrecen esta posiblidad. Entre estas últimas, el número de Menciones que se ofrecen varía entre 2 en la Universidad de Castilla-La Mancha en cada una de sus dos facultades, la de Cuenca y la de Talavera de la Reina, y 2 en la UNED; 3 en la Universidad Autónoma de Barcelona; y 5 en la Universitat Rovira i Virgili. Sorprende que no haya coincidencia en ninguna de todas ellas.

La Universidad Autónoma de Barcelona ofrece las siguientes tres Menciones, que se pueden conseguir cursando 30 créditos con las optativas correspondientes:

- Formación general
- Educación de Niños y Jóvenes
- Educación de Adultos
- Educación Sociocomunitaria

La Universidad de Castilla-La Mancha en su Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca, ofrece dos Menciones, indicando en cada caso la totalidad de optativas que se deben elegir:

- Intervención Socioeducativa
- Educación Social en Instituciones Educativas

Y en su Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, ofrece estas dos, indicando también en cada caso el total de optativas que se debe elegir:

- Animación y Gestión Sociocultural
- Integración y Promoción Social

Por su parte, la Universidad Nacional a Distancia (UNED), ofrece las siguientes dos Menciones:

- Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario (hay que elegir al menos 3 optativas de 6 ECTS de entre un listado específico para esta mención de 7 optativas, 1 de ellas en inglés
- Atención a Personas en riesgo de Exclusión Social (hay que elegir al menos 3 optativas de 6 ECTS de entre un listado específico para esta mención de 10 optativas, 1 de ellas en inglés)

Por último, la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, ofrece las siguientes cinco Menciones (5 optativas de 6 ECTS cada una, con un total de 30 créditos por Mención, que se cursan en 4º):

- Intervención Socioeducativa en desadaptación social
- Intervención Socioeducativa en Infancia y Familias
- Animación Sociocultural
- Mediación y Gestión de Conflictos
- Intervención Socioeducativa en Contextos Multiculturales

Queremos indicar también que hay un 13,51% (n=5) de centros que, sin ofrecer Menciones, sí que tienen diferentes Itinerarios, Módulos o Especialidades en torno a los que organiza las optativas. La titulación es única, pero se ofrece la posibilidad de seguir itinerarios diferentes de formación recomendando las optativas que se deben cursar en cada caso. Estos centros son la Universidad Autónoma de Madrid; la Universidad de Granada en sus tres centros; y la Universidad del País Vasco en su centro de Bilbao.

### *2.2.2. Acreditación de Lengua Extranjera*

Como podemos observar en la Tabla 1, por lo que respecta a la Acreditación de Lengua Extranjera, en el 75,67% (n=28) de los centros no se requiere acreditación de lengua extranjera, mientras que sí que se requiere en el 24,32% (n=9) de los centros. Los centros que sí que exigen la acreditación de una lengua extranjera para la obtención del título son las Universidades de Almería, Córdoba, Granada (en sus tres centros), Illes Balears, Lleida, Rovira i Virgili y Santiago de Compostela. Pero como podemos observar también, entre estos centros existe variedad tanto en relación con el nivel exigido (B1-B2) como en relación a la posible lengua a acreditar (en algunos casos no precisando la lengua; en otros exigiendo que sea Inglés; y en otros abriendo la posibilidad a otras lenguas comunitarias y no comunitarias).

En la Universidad de Almería es necesario acreditar un B1 de conocimientos de una lengua extranjera entre las expresamente reconocidas por la Universidad (inglés, francés, alemán, italiano, portugués, griego, chino…).

En la Universidad de Córdoba es necesario acreditar un nivel B1 de lengua extranjera.

En la Universidad de Granada, en cualquiera de sus tres centros, antes de solicitar el título es necesario acreditar un nivel B1 en una lengua extranjera (puede ser en cualquier lengua extranjera que tenga exámenes oficiales: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, griego, finés, checo, chino…)

En la Universidad de les Illes Balears es necesario acreditar un nivel B2 de conocimientos de inglés.

En la Universidad de Lleida, antes de acabar el grado hay que acreditar el conocimiento de una lengua extranjera (Inglés, Francés, Alemán o Italiano):

- Si se matriculó antes del curso 2014-2015: Nivel B1
- Si se matriculó en el curso 2014-2015 ó posteriores: Nivel B2

En la Universidad Rovira i Virgili, antes de acabar el grado hay que acreditar el conocimiento de una lengua extranjera (Inglés, Francés, Alemán o Italiano):

- Si se matriculó antes del curso 2014-2015: Nivel B1
- Si se matriculó en el curso 2014-2015 ó posteriores: Nivel B2

Y en la Universidad de Santiago de Compostela hay que acreditar un nivel B1 de lengua extranjera.

Queremos indicar también que un 10,81% (n=4) de centros, no exige la acreditación de lengua extranjera pero incluye en su plan de estudios alguna asignatura de idiomas con una carga de 6 ECTS. Estos centros son la Universidad de Girona, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Universidad de León y la Universidad de Oviedo.

### *2.2.3. Distribución de créditos*

Como podemos observar en la Tabla 1, existe una distribución desigual de los créditos en los planes de estudio de los diferentes centros. En relación a los créditos básicos, el 97,29% (n=36) tiene un total de 60 y solo en un centro, el 2,7%, tiene 66 créditos básicos. Es la Universidad Pablo Olvide de Sevilla.

En el caso de los créditos obligatorios, como podemos observar, ya existe mayor diversidad. Éstos van desde un máximo de 138 de la Universidad de Almería y un mínimo de 78 de la Universidad de Barcelona.

En relación a los créditos optativos, como podemos observar, también existen grandes diferencias. Éstos oscilan entre los 6 créditos de la Universidad de Almería y los 60 de la Universidad de Granada en cualquiera de sus tres centros. Los cursos en los que se ofrecen varían de unas Universidades a otras, aunque suelen concentrarse más entre 3º y 4º. La carga de créditos por optativa en la mayoría de los casos es de 6 créditos por optativa, salvo Girona (3 ECTS), Huelva (tiene optativas de 6 y optativas de 3 ECTS), y Valencia (4,5 ECTS). Y también varía mucho de unos centros a otros la oferta entre la que se pueden elegir las optativas, algunos ejemplos: en la Universidad de Almería se cursa solo una optativa de 6 ECTS que se tiene que elegir de entre una oferta de 51 pero que parecen comunes a todos los grados; en la Universidad Rovira i Virgili se han de cursar 5 optativas de 6 ECTS a elegir entre una oferta de 30, es una de las mayores ofertas; y en la Universidad Complutense de Madrid, en su centro adscrito Don Bosco, es la de menor oferta porque se tienes que cursar "optativas" que no pueden elegirse porque el número de optativas que se ofrecen es igual al número de optativas que deben cursarse.

Por lo que respecta a los créditos de prácticas, éstos oscilan entre un máximo de 42 en el 24'32% de los casos (n=9) y un mínimo de 18 en el 2,7% (n=1). Las Universidades con mayor número de créditos de prácticas son A Coruña, Burgos, Complutense de Madrid en sus dos centros, Córdoba, Girona, Málaga y País Vasco en sus dos centros. La Universidad con solo 18 créditos de prácticas es la de Extremadura. Los períodos de prácticas también difieren de unos centros a otros, oscilando en su mayoría entre 1 y 3 períodos de prácticas, salvo en el caso de la UNED en que hay un total de 5 períodos. Los cursos en los que se ubican los períodos de prácticas también varían de unos centros a otros, oscilando entre 2º, 3º y 4º. No hay prácticas en el primer curso en ninguna Universidad.

Por último, en relación a los créditos destinados a TFG, éstos oscilan entre un máximo de 12 en el 21,62% de los centros (n=8) y un mínimo de 6 en el 67,56% (n=25). También hay cuatro Universidades con una oferta diferente, Las Palmas de Gran Canaria ofrece 10 créditos, Rovira i Virgili ofrece 9 y León y Valencia 8.

## *2.3. Conclusiones comparativas*

En primer lugar, en cuanto a las características generales de la oferta del grado, podemos concluir que en España durante el curso 2015-2016, el Grado de Educación Social se ha ofrecido en un total de 37 centros de Universidades Públicas, de los cuales 33 son propios y 4 adscritos.

En segundo lugar, en cuanto a la oferta de Menciones o Especialidades, solo cinco centros las ofrecen. Son la Universidad de Castilla-La Mancha en sus dos centros, la UNED, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Rovira i Virgili. También podemos concluir que hay centros que, a pesar de que no ofrecen Menciones propiamente dichas, sí que ofrecen diferentes Itinerarios o Especialidades en torno a los que organiza las optativas que oferta.

En tercer lugar, en relación a la Acreditación de una Lengua Extranjera, hay 28 centros que no la exigen y 9 centros que sí, aunque varía la posible lengua a acreditar y el nivel de conocimiento de la misma. Cabe destacar que hay tres centros que, aunque no exigen la acreditación de una lengua extranjera, incluyen en su plan de estudios alguna asignatura de lengua extranjera.

En cuarto y último lugar, en cuanto a la distribución de créditos en el plan de estudios, en relación al número de créditos básicos, salvo la Universidad Pablo Olavide de Sevilla que tiene 66, el resto de centros tiene 60. En relación a los créditos obligatorios, éstos oscilan entre los 138 de la Universidad de Almería y los 78 de la Universidad de Barcelona. En los créditos optativos también existen grandes diferencias oscilando entre los 6 créditos únicos de la Universidad de Almería y los 60 que ofrece la Universidad de Granada en cada uno de sus tres centros. Los créditos optativos se ofrecen en diferentes cursos según los casos, concentrándose más entre 3º y 4º y la carga por asignatura optativa es, en la mayoría de los casos de 6 ECTS, salvo en Girona y Huelva que también tienen optativas de 3 ECTS, y Valencia cuyas optativas son de 4,5 ECTS. La oferta de optativas entre las que se puede elegir también varía mucho de unos centros a otros. En relación a los créditos de prácticas, éstos oscilan entre los 42 ofrecidos en nueve centros y los 18 ofrecidos en Extremadura. Las prácticas se distribuyen en diferentes períodos, oscilando entre 1 y 5, y en diferentes cursos, salvo en 1º en el que no hay prácticas en ninguno de los casos. Por último, en relación a los créditos de TFG, se ofrecen 12 créditos en ocho de los centros, 10 créditos en uno de los centros, 9 créditos en dos de los centros, 9 créditos en uno de los centros, y 6 créditos en veinticinco de los centros.

Podemos concluir que el Grado de Educación Social en las Universidades Públicas españolas ofrece diferencias significativas en relación a las variables investigadas y que nos gustaría seguir trabajando en esta línea de la formación de los educadores y educadoras sociales para poder realizar un análisis más en profundidad de los diferentes planes de estudio para analizar el perfil de profesional que se está formando; ampliar el estudio también a Universidades privadas; y ampliarlo también a otros países europeos.

## 3. Referencias Bibliográficas

Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual.* Barcelona: Ariel.

García Garrido, J.L. (1990). *Fundamentos de Educación Comparada.* Madrid: Dykinson.

Martínez Usarralde, M.J. (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.

Martínez Usarralde, M.J. (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias Pedagógicas,* 77-100.

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE nº 243, 10-10-1991)

# Habilidades No Cognitivas, factores determinantes en la construcción de la ciudadanía desde el ámbito educativo

Patricia Soto Quesada[1]
*Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia*

**Resumen**

Son demasiados los estudiantes que se encuentran inmersos en una espiral creciente de bajo rendimiento y desmotivación escolar. Es en estos casos, en los que el alumnado no rinde a niveles legalmente establecidos, cuando aumenta el riesgo de abandonar la escuela. Entre los factores que se vinculan al bajo rendimiento y al riesgo de fracaso o abandono escolar, figura la escasa formación en Habilidades No Cognitivas (HNC). También conocidas como habilidades sociales y/o emocionales, han demostrado tener una influencia en las calificaciones académicas y en la posibilidad de éxito educativo y laboral. Desde la educación, se propone una construcción de la ciudadanía, centrada en la igualdad de oportunidades. Se pretende realizar este acercamiento desde la formación en el ámbito de las HNC, con el objetivo final de proporcionar respuestas educativas inclusivas, que permitan una mejora constante de la práctica educativa. En el presente estudio, se proporcionan los aspectos más relevantes de las HNC y la correlación que presentan con la construcción de la ciudadanía, posibilitando un camino para su realización desde nuestro sistema educativo, donde se pretende que estas formen parte de una forma cada vez más creciente.

*Palabras clave:* Habilidades No Cognitivas; ciudadanía; educación; prácticas educativas inclusivas; éxito escolar.

**Abstract**

There are too many students that are getting absorbed in an upward spiral of low performance and lack of academic motivation. In these cases, when the students don't perform at legally established levels, there is a higher risk of dropping out school. Among the factors linked to low performance and the risk of academic failure or dropout, it is included the scarce training in Non-Cognitive skills (NCs). Also known as social and/or emotional skills, they have proved to have an influence on academic results and the chance of academic and professional success. From education, a construction of citizenship, focused on equal opportunities, is proposed. We intend to make this approach, from training to the NCs sphere, with the aim of providing inclusive academic answers that

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: patricia.soto@um.es

allow a continuous improvement in the educational practice. This research features the most significant aspects of the NCs and their correlation with the construction of citizenship, enabling a way to its implementation from our education system, in which these are aimed to increasingly take part in.

*Keywords:* Non-Cognitive Skills; citizenship; education; including educational practices; scholar success.

# 1. Introducción

## *1.1. La ciudadanía en la sociedad y en la escuela*

La participación ciudadana, así como el diálogo intercultural, es una necesidad que actualmente presentan los espacios públicos de encuentro. Cabrera y Bartolomé (2003), ponen de manifiesto la falta de una construcción colectiva de un proyecto social, donde se permita desarrollar la libertad y la autonomía a través de la participación en lo público.

En relación con esta demanda, García (2014) relata que, históricamente, algunos investigadores, entre ellos filósofos, psicólogos y sociólogos, han expresado que la educación presenta múltiples dimensiones; algunas específicamente cognitivas y otras, relacionadas con las dimensiones personales y de comportamiento. Teniendo en cuenta tales dimensiones, diversos agentes educativos, indican que la misión de la educación pública no es promocionar únicamente habilidades cognitivas, sino también individuales y democráticas.

Encontramos en este punto las denominadas "competencias ciudadanas", cuyo concepto pretende cubrir estas determinaciones expresadas hasta el momento. Así, desde la consideración de Mizrahi y Villar, entendemos las competencias ciudadanas como:

> el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales, de interacción y de vivencia de valores que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano elija actuar de manera constructiva en la sociedad democrática y nunca será excesivo el celo que pongamos en insistir con esta vía, la de la vida democrática y solidaria, para alcanzar objetivos educativos sólidos y perdurables (2014, 5).

En cambio, "estamos teniendo serias dificultades en el fomento y desarrollo de un convoy de valores ciudadanos que consideramos necesarios para la convivencia en una sociedad abierta y plural" (García y Mínguez, 2011, 263). Ante dicha situación, el principal foco de atención se ha centrado en la escuela. En cambio, como indican estos autores, esta no parece ser capaz de resolver esta situación por sí misma, sin la contribución de otras agencias educativas a su desarrollo. Así, se destaca el papel de la familia, considerada el núcleo donde se construyen los ciudadanos a partir de la vivencia de determinados valores. De Febres (2008), considera la familia la primera escuela, y la destaca en este ámbito como escuela por excelencia para la educación y desarrollo integral de la persona. Esta autora, expresa que es en ella donde se desarrollan los valores que dan sentido de persona y de ciudadanía, y manifiesta que una vía de mejorar esta formación es generando el compromiso de las familias hacia la educación de los hijos y concretamente, en este caso, hacia la formación de valores.

Entendemos por tanto que esta situación es responsabilidad de todos, siendo conveniente destacar la participación en la formación de valores de los diversos agentes educativos que desempeñan una función social, desde la escuela hasta la familia. De esta forma, y centrándonos en la temática principal de este evento estamos de acuerdo con García y Mínguez, (2011) cuando muestran su comprensión ante el interés que despierta el civismo en el terreno pedagógico. Entre otras razones, indican los autores, que los tiempos que corren son críticos y difíciles en relación con la vida en común de las personas.

A su vez, si reconocemos la sociedad "como un espacio de alteridad que va más allá de la reciprocidad entre sus miembros en el igual reconocimiento de derechos y deberes como ciudadanos" (García y Mínguez, 2011, 268), no cabe duda respecto a la importancia de tratar este tema y de dedicar precisamente un espacio en nuestra agenda educativa a la formación en valores. Estos, suelen ser pensados en relación a la participación responsable en los asuntos públicos, lo cual permita hacer más humana la convivencia, y como indican estos autores, convirtiéndose esta en el termómetro de la calidad cívica de sus ciudadanos.

Tomando como responsabilidad la necesidad que plantean Mizrahi y Villar (2014) de acercar a las escuelas herramientas que permitan el mejor abordaje posible de aquellos temas que hacen a la formación de las competencias ciudadanas y vitales de nuestros niños y jóvenes, mostramos a continuación las demandas actuales en esta área, así como la consideración de determinadas herramientas para su consecución. De esta forma, el desarrollo de las competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos se convierten, de acuerdo con estas autoras, en una condición necesaria y urgente para asegurar una educación de calidad, por lo que es comprensible que, al plantearnos trabajar por una mejor calidad educativa, una de las prioridades sea la educación en valores democráticos.

## 2. Demandas actuales en el área de la ciudadanía

Durante la década de los noventa, comienza a manifestarse una preocupación por el comportamiento del ser humano, así como sus consecuencias en los distintos ámbitos. Señalan Macías y Macías (2003), que una de las causas de dicha preocupación parte de la falta de conciencia social y del descuido de la educación de las nuevas generaciones, además de la pérdida de valores y del respeto social e individual. Estas preocupaciones motivan una búsqueda de soluciones ante este fenómeno, que teniendo en cuenta las diversas investigaciones y actuaciones que tienen lugar en dicha área, sigue siendo una problemática actual.

Como exponen García y Mínguez, (2011, 279), "la sociedad de nuestro tiempo está demandando prestar mayor atención" en relación con esta educación cívica que a día de hoy parece resultar insuficiente. Así, se debe promocionar aquella que no únicamente enseña conocimientos, valores, actitudes, sino también aquella que motive su práctica en la escuela. Surge de este modo la necesidad de crear espacios destinados a desarrollar esta educación, donde sea posible fomentar la configuración afectivo-emocional, dando lugar al desarrollo tanto individual como colectivo de los seres humanos, y se permita de este modo adquirir, consolidar y desarrollar los valores cívicos.

Tras una exhaustiva revisión de trabajos y estudios relacionados con este ámbito, podemos expresar que la situación actual no parece apuntar tanto a la falta de intenciones, ideas y propósitos, como a la necesidad de contar con medios, recursos y herramientas para trabajar dichos valores en el ámbito educativo. Investigaciones en el área como la de Nagaoka et al. (2013), muestran una línea de avance en el área. En cambio, expresan concretamente la necesidad de seguir desarrollando programas, proyectos y hacer hincapié en la investigación con respecto a métodos para realizar la praxis de dicha enseñanza.

A su vez, compartiendo la consideración del papel de la educación en la sociedad actual proporcionada por García y Mínguez (2011, 269), nos encontramos ante el hecho de que:

> hoy la educación puede entenderse únicamente como una respuesta al otro y del otro, aquel que con su presencia (pasada, presente o futura) es recibida como una llamada y, quien recibe esta apelación, se pone a disposición del que le llama. Educar con sentido ético es dar respuesta a la llamada del otro, lo que lleva a hacerse responsable del otro, a cargar con él y también a encargarse de la realidad.

Partiendo de tal concepción y como muestran diversos estudios mencionados hasta el momento, es obvio que en educación y, concretamente en el fomento de los valores cívicos, se observa una demanda en varias de las dimensiones que estas implican. Por tanto, desde nuestra posición como agentes educativos, se trata de buscar recursos, de disponer de situaciones y escenarios que faciliten encuentros y que, proporcionen al sujeto oportunidades de autoconstrucción.

En relación a este último término, podemos mencionar a Veugelers (2011), quien en su libro Educación y Humanismo, expresa que cada sujeto construye su propia configuración en valores, ya que los valores morales dan sentido a la vida personal de cada individuo. De este modo, se trata de un proceso de creación de significados personales en la vida. Llegados a este punto, encontramos relación entre estas necesidades expuestas y las posibilidades que permiten las Habilidades No Cognitivas (mencionadas como HNC en próximas ocasiones). Estas actúan como respuesta ante la diversidad, otorgando oportunidades de autoconstrucción y respetando la individualidad de cada sujeto en la construcción de su desarrollo como ciudadano.

En su trabajo sobre la necesidad de introducir las Habilidades No Cognitivas en la agenda educativa, García (2014), expresa la importancia actual del desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de ciudadanía democrática desde la educación. Para ello, encuentra un recurso en las Habilidades No Cognitivas, pues esta autora asocia dichas habilidades con el respeto a otros, construir un consenso, la autoconfianza, ser tolerante…entre otras. De esta forma, expresa que estas habilidades también influyen de forma indirecta, ya que tienen relación con los resultados individuales y colectivos, tanto educativos como relacionados directamente con la participación cívica.

Esta autora indica que estas habilidades son de suma importancia porque guardan relación con la participación cívica y democrática, teniendo repercusión en la productividad y en el resultado académico. Además, presenta importancia la identificación de las mismas para permitir diseñar un currículo apropiado, así como desarrollar estrategias para promocionar las HNC.

Situando en este punto las Habilidades No Cognitivas, vamos a presentar las mismas enfocando sus características y posibilidades, y mostrando su utilidad en la situación actual, donde se pretende lograr una construcción de la ciudadanía que responda a las demandas que emergen de nuestra sociedad.

## 3. Las Habilidades No Cognitivas en la construcción de la ciudadanía

Desde el trabajo de Mizrahi y Villar (2014) acerca de Habilidades para la ciudadanía, se expone un marco para el docente donde situar actividades que permitan el desarrollo de la misma. En tal marco, los autores hacen referencia desde un comienzo a numerosas habilidades de diversa naturaleza. Entre ellas, se encuentran las habilidades que muestra la Tabla 1:

**Tabla 1. Habilidades para el desarrollo de la ciudadanía**

| Habilidades para la ciudadanía |
|---|
| Pensamiento crítico y creador |
| Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales |
| Conocimiento de uno mismo |
| Manejo adecuado de las emociones uy la tensión |
| Empatía |
| Comunicación eficaz |
| Toma de decisiones |
| Resolución de conflictos |

Fuente: Elaboración propia a partir de Mizrahi y Villar (2014).

Como vemos, estas habilidades no están directamente relacionadas con las capacidades que vienen determinadas de algún modo por el intelecto. Por ello, podemos hacer una distinción. Cuando hablamos de habilidades cognitivas, hacemos referencia a aquellas habilidades individuales en relación a procesar información, razonar, memorizar o relacionar, entre otras. Estas, pueden ser medidas por un cociente intelectual y hasta ahora, gran variedad de estudios, han demostrado su relación con el éxito educativo (Yang, 2014). En cambio, no son las únicas habilidades que parecen mostrarse como predictores de los resultados, sino que existen otras fuera de esta categoría, cuyo desarrollo parece influir en la educación, empleo, salud, bienestar, participación cívica, así como otros aspectos relacionados (Morrison y Schoon, 2013).

Desde diversos ámbitos y entre ellos organizaciones importantes como la OCDE se comienza a prestar atención a otros factores que hasta el momento se han dejado de lado (Yang, 2014) y en cambio su importancia resulta estar a la misma altura que otros factores que han ocupado la mayor atención de la agenda educativa. Nos referimos a las ya mencionadas Habilidades No Cognitivas. Bajo tal determinación, hacemos referencia a aquellas que no están afectadas directamente por la capacidad intelectual.

Tras indagar en diversas investigaciones actuales en esta área, se pone de manifiesto que existen una amplia variedad de clasificaciones de las mismas. Así, en una primera categoría, estas han sido diferenciadas en habilidades intrapersonales o interpersonales. Las intrapersonales, se refieren a la motivación, el autocontrol, la eficacia y/o el optimismo entre otras; mientras que las interpersonales, hacen referencia al trabajo en equipo, a la comunicación o la negociación. (Yang, 2014).

En otro estudio del área, estas habilidades son agrupadas en cuatro categorías, refiriéndose en cada una de ellas a: actitudes y creencias; cualidades sociales y emocionales; hábitos y procesos y, finalmente, a la personalidad.

Que esto suceda, muestra un aspecto positivo en cuanto a la implicación de diversos países, así como de personas y agencias destacables en esta área, cuyo desempeño permite desarrollar de manera progresiva el ámbito que envuelve a las HNC. En cambio, también se puede apreciar la dificultad de clarificar dichas habilidades al disponer de un amplio abanico de denominaciones y clasificaciones de las mismas.

Ante esta situación, encontramos determinados puntos comunes, que pueden trasladarse de forma directa y vincularse con las necesidades que hoy en día demanda la construcción de la ciudadanía desde la educación. (Yang, 2014).

Por ello, una clasificación concreta que comienza a emplearse, es la siguiente, nombrada en este caso por Morrison y Schoon, (2013) y relacionada con otros trabajos y definiciones de autores como Nagaoka et al. (2013). o Heckman y Rubinstein (2001). Esta clasificación menciona como Habilidades No Cognitivas las siguientes que proporciona la Tabla 2:

**Tabla 2. Habilidades No Cognitivas**

| Habilidades No Cognitivas |
|---|
| Autopercepción |
| Motivación |
| Perseverancia |
| Autocontrol |
| Estrategias metacognitivas |
| Competencias sociales |
| Resiliencia |
| Creatividad |

Fuente: Elaboración propia a partir de Morrison y Schoon (2013).

Aunque existen determinadas consideraciones y observaciones particulares en cada estudio, muestran como puntos comunes gran parte de tales habilidades mencionadas. Por su parte, la OCDE, considera la importancia de dichas HNC en relación con el desarrollo del proceso educativo y se plantea evaluar estrategias de resolución de problemas de forma colaborativa, refriéndose a las mismas (Yang, 2014).

En línea con esta situación y relacionada con las HNC, comentábamos previamente que existía una necesidad de contar con recursos para su desarrollo. Encontramos que determinados programas que han surgido en este ámbito, se plantean como objetivo mejorar las habilidades sociales, así como las actitudes en y tras la escuela, y el compromiso cívico. (Yang, 2014).

Podemos encontrar en las HNC una herramienta para enfatizar aquellas habilidades que consideramos deseables para la construcción de la ciudadanía. Teniendo en cuenta la necesidad de la formación en valores, y el desarrollo de encuentros con el otro, donde el respeto y el diálogo tenga lugar, se puede tener en cuenta diversas de estas habilidades para llevarlo a cabo. Del mismo modo, son numerosas las investigaciones que expresan la importancia de la resiliencia y que se refieren a este aspecto como un valor deseado en la ciudadanía.

Las HNC muestran su potencial como guía, para desarrollar desde las mismas, habilidades que permitan la construcción de la ciudadanía que hoy en día se busca. Así, Morrison y Schoon (2013), indican que existe un apoyo empírico sobre la recomendación de prácticas asociadas a obtener mejores resultados, y estas implican contar con la voz del estudiante, envolverse en comunidades de compañeros y proporcionar oportunidades de reflexión. Sería interesante tratar ambas, de manera que el desarrollo de HNC, permitiera una mayor y mejor construcción de la ciudadanía, influyéndose mutuamente.

Concretamente relacionado con el área de la ciudadanía, podemos expresar, de acuerdo a García (2014), que hay una serie de elementos que completan lo que sería la definición de una persona educada, que nos vincula directamente con estas habilidades. Así, este concepto está relacionado con una serie de conocimientos, aunque implica también que los individuos estén equipados con habilidades, como aquella que implica resolver problemas, persistencia, creatividad o autocontrol como se puede deducir, las denominadas hasta el momento: Habilidades No Cognitivas.

Considerando las características expuestas de estas habilidades, se observa la relación de las mismas con el éxito personal y profesional, así como la construcción de cada persona. Añadiendo su factor social y emocional, se pone de manifiesto la importancia de las habilidades no cognitivas. En definitiva, las HNC deben ser consideradas un factor a tener en cuenta en la construcción de la ciudadanía, como elemento posibilitador de igualdad de oportunidades, lo cual nos permite un mejor desarrollo de la formación en valores y una educación de calidad, objetivo principal de la educación actual.

# 4. Conclusiones

Tras esta exposición de la situación actual sobre la educación en ciudadanía, observamos la necesidad de poner a disposición herramientas comunicacionales, como pueden ser, generar espacios de dialogo o brindar formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos. A su vez, como nos indican Mizrahi y Villar (2014) se

establece como objetivo prioritario de la Educación, promover una educación de calidad, lo cual implica principalmente la igualdad de oportunidades, permitiendo que la formación de ciudadanos se desarrolle de forma equitativa y participativa. Si logramos que el ciudadano escoja actuar de manera constructiva en la sociedad democrática, estaremos formando de forma adecuada en las competencias ciudadanas y, por tanto, actuando correctamente desde las funciones que nos atañen en la educación.

Por su parte, Morrison y Schoon (2013) enfatizan la importancia de los factores no cognitivos, incluso en determinadas ocasiones, por encima de las habilidades cognitivas, ya que se ha demostrado su repercusión en la predicción de resultados positivos en los estudiantes y en las personas en su vida personal y profesional.

En la búsqueda de recursos y propuestas para avanzar en la dirección adecuada, encontramos las Habilidades No Cognitivas; las cuales pueden facilitar la consecución de tales objetivos. A pesar de que se sabe que las HNC presentan un rol central en Educación y en nuestras vidas en general, normalmente el análisis educativo y las políticas de esta área han tendido a pasar por alto su importancia. En cambio, actualmente, tras esta falta de consideración, se está comenzando a prestar atención en las investigaciones, normativas y prácticas de nuestra área. (García, 2014).

Finalmente, contrastando lo expuesto sobre HNC y la forma en que la normativa educativa las representa, podemos expresar la necesidad de una mayor atención en esta área de la educación. Si a este hecho le relacionamos las posibilidades que estas permiten, podemos encontrar aún más razones para tenerlas en cuenta en la educación actual.

En concreto, algunas de estas habilidades que tendrían una gran repercusión serían, según García (2014): habilidades de pensamiento crítico, de resolución de problemas, de salud emocional, habilidades sociales, trabajo ético y responsabilidad en comunidad. Habilidades que, como se desprende de ellas mismas, presentan una relación directa con la construcción de la ciudadanía.

Para seguir avanzando, García (2014) indica, tal y como se ha comentado en apartados previos, es necesario el desarrollo de las mismas en relación con la familia y las características de la sociedad, teniendo en cuenta los factores de escuela y profesorado. Como sabemos, queda mucho por hacer, concretamente en esta área sería interesante emplear instrumentos de medida de las mismas e introducir las HNC como parte de la normativa: otorgando una definición clara y completa, así como instrumentos de las mismas, para mejorar practica y política.

En conclusión, nos encontramos ante una línea de trabajo que se abre camino entre otras, para permitirnos la posibilidad de impulsar la formación en valores, con el objetivo que bien expresa Martínez (2002), de mejorar la calidad de la enseñanza, así como la vida cotidiana; construyendo una ciudadanía que nos permita incorporarnos a la sociedad en condiciones de asumir nuestras responsabilidades y contribuir a la tarea común de construir un futuro mejor.

# 5. Referencias

Cabrera, F. y Bartolomé, M. (2003). Sociedad cultural y multiciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, 1, 35-56. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761186

De Febres, R. (2008). Crisis familiar y crisis de valores relacionados con el ejercicio de la ciudadanía. ¿Cómo educar en valores? *Revista Educación en Valores*, 9, 55-69. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3090277

García, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1,* 14 (2), 263-384. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/706/70618742011.pdf

García, E. (2014). The need to address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda. *Economic Policy Institute*. Recuperado de: http://www.epi.org/publication/the-need-to-address-noncognitive-skills-in-the-education-policy-agenda/

Heckman, J. J. y Rubinstein, Y. (2001). The importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. American Economic Review. 91 (2). 145-159. Recuperado de: https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.91.2.145

Martínez, C. (2002). Escuela intercultural, inmigración y educación para una nueva ciudadanía. *Revista española de Educación Comparada*, 8, 61-80. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2141119

Macías, M.C. y Macías, J. E. (2003). Los valores en la sociedad actual. *Sincronía,* 4. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307420

Mizrahi, A. y Villar, M.I. (2014). Habilidades para la ciudadanía. Inclusión democrática en las escuelas. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004920.pdf

Morrison, L. y Schoon, I. (2013). The impact of Non-Cognitive Skills on outcomes for young people. *Institute of Education.* Recuperado de: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf

Nagaoka, J., Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Seneca, T., Johnson, D., y Beechum, N. (2013). Readiness for College: The Role of Noncognitive Factors and Context. Adaptación de Farrington et al. (2012). Teaching Adolescents to Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: Critical Literature Review. Recuperado de: https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/VUE%20Noncognitive%20Factors.pdf

Veugelers, W. (2011). Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity. The Netherlands: SensePublishers. Recuperado de: https://www.sensepublishers.com/media/299-education-and-humanism.pdf

Yang, R. (2014). The Role of Non-Cognitive Skills in Students'Academic Performance and Life Satisfaction: A Longitudinal study of Resilience. University of Pennsylvania. Recuperado de: http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3319&context=edissertations

## 6. Agradecimientos

Como siempre, llegados a este punto, quiero agradecer cada pequeño paso en este ámbito a mi tutor Ramón Mínguez Vallejos. En general, por el apoyo recibido desde el minuto uno y, en particular, por las oportunidades que me brinda siempre que se presenta una ocasión. A los organizadores de este Congreso, especial mención a mi tutor y a Eduardo Romero Sánchez.

Recordando los agradecimientos de otros trabajos, puedo observar que hay personas que te apoyan desde el comienzo y siguen haciéndolo a lo largo del camino. Así, quería agradecer a mi familia la confianza plena y el mostrarme que cada esfuerzo siempre merece la pena.

En general, a los profesores de la Universidad de Murcia que me han aportado ayuda para este trabajo en concreto y para otros en general. A aquellos de la Universidad de Estudios Humanísticos de Utrecht, en especial Wiel Veugelers, que han proporcionado una base importante para este estudio.

A cada lector y participante de este ámbito, que hacen posible que se realicen este tipo de eventos y que se pueda hacer de la educación algo tan bonito.

# Escuela de Familias, un Erasmus+ por la inclusión social

Luis Manuel Martínez Domínguez[a], Marta Gómez Gómez[b] y Gabriel Alfaro[c1]

[a b c] *Universidad Rey Juan Carlos, Calle Tulipán, s/n, 28933 Móstoles, Madrid, España*

**Resumen**

Este trabajo recoge la experiencia del primer año de Escuela de Familias, un proyecto que se están aplicando a más de 400 menores y sus familias en el marco de los objetivos del Programa Erasmus+ de inclusión social, apoyo adicional a personas de entornos desfavorecidos y a inmigrantes. El proyecto está desarrollado de forma coordinada en España e Italia por instituciones como ayuntamientos, centros educativos, universidades y asociaciones y presenta diversidad de frentes. En concreto, en esta comunicación se presenta los resultados que priorizan el trabajo conjunto con menores y sus familias, y pretende dinamizar las escuelas de padres como recurso para mejorar y paliar situaciones de desmotivación y exclusión social. Entendemos que es en el seno de estas familias y en sus entornos los lugares de donde parten las circunstancias que dan lugar a posibles situaciones de exclusión. Por ello, se trabajará con ellas a través de talleres de habilidades sociales y emocionales donde se crearán espacios para la reflexión conjunta. Al mismo tiempo, se apoyará a los centros educativos para hacer frente al posible absentismo escolar. Es responsabilidad nuestra el ofrecer a todos los estudiantes, en especial a los más vulnerables, la motivación y la necesidad de aprender.

*Palabras clave: Escuela de familias; inclusión; habilidades sociales; inteligencia emocional; absentismo escolar.*

**Abstract**

This work reflects the experience of the first year of family school, a project that is being applied to more than 400 children and their families within the framework of the objectives of the Erasmus + Social Inclusion program, additional support for people in disadvantaged environments and Immigrants. The project is developed in a coordinated way in Spain and Italy by institutions such as municipalities, schools, universities and associations and it presents diversity of fronts. In particular, in this communication we present the results that prioritize the joint work with children and their families, and aims to energize the schools of parents as a resource to improve and alleviate situations of disincentive and social exclusion. We understand that it is within these families and

1 Autor para correspondencia: Luis Manuel Martínez Domínguez
Correo electrónico: luismanuel.martinez@urjc.es

in their environments where the circumstances that give rise to possible situations of exclusion are departing. For this reason, we will work with the families through workshops of social and emotional skills where they will create spaces for the joint reflection. At the same time, schools will be supported to cope with the possible truancy. It is our responsibility to offer all students, especially the most vulnerable, the motivation and the need to learn.

*Keywords:* School of Families; Inclusion; Social skills; Emotional intelligence; truancy.

# 1. Introducción

El proyecto Escuela de Familias está enmarcado dentro del programa europeo Erasmus+ (Unión Europea, 2013) como estrategia para favorecer la educación social que se desarrolla en Fuenlabrada y Fermo. En él están implicados los ayuntamientos de dichas localidades, así como los centros escolares CEIP Rayuela y CEIP Antonio Machado de Fuenlabrada, el ISC Fracassetti Capodarco y ISC Sant'elpidio a Mare de Fermo, la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) de Madrid, el Conservatorio Statale Di Musica "G.B. Pergolesi" de Italia y la Fundación Yehudi Menuhin (FYM) en España e Italia (SEPIA, 2017).

El proyecto, buscando la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas, explora herramientas no formales de educación complementarias a la educación formal, con alumnado (y sus familias) en riesgo de exclusión y en situación de desventaja (de origen inmigrante y/o etnia gitana) de los dos municipios citados (Laparra y Pérez, 2009). Una sociedad en la que los cambios son cada vez más rápidos y la realidad cada vez más compleja, exige a los padres una especial preparación para saber ser el principal impacto en la educación integral de sus hijos. La escuela de padres, supone un espacio de encuentro dónde pueden informarse, reflexionar y desarrollar sus competencias parentales con eficacia (Yurén y de la Cruz, 2016).

El proyecto en su conjunto persigue crear, trabajando en red, un espacio de intercambio de formación, experiencias, buenas prácticas y materiales pedagógicos, partiendo de la necesidad de implicar activamente a las familias. El artículo se centra en los resultados de la evaluación inicial que ha sido la base para ajustar el programa de las escuelas de familia a la realidad concreta en la que se interviene.

# 2. Descripción del proyecto

El objetivo terminal del proyecto es el diseño de un nuevo y mejorado modelo metodológico de intervención en cuestiones de convivencia democrática e inclusión social, adecuado a los tiempos actuales, que puede ser posteriormente implementado en otras entidades europeas.

A través de las escuelas de niño/as se trabaja directamente con el alumnado para prevenir el absentismo escolar y abordar las situaciones de desventaja, los problemas emocionales y la desmotivación, así como la capacitación de profesionales para el trabajo social en el ámbito educativo de escuelas primarias. En relación a esta línea del

proyecto, la Fundaciones Yehudi Menuhin España y Mus-e Italia Onlus cuentan con una dilatada experiencia, desarrollando una estrategia particular que se ha mostrado altamente beneficiosa para el desarrollo del alumnado en riesgo de exclusión social en España (FYM, 2013).

Tras varias décadas desarrollando las escuelas de niños/os, FYM plantea llegar a sus familias. La razón es porque el impacto educativo del hogar en el niño es crucial y si logramos unir esfuerzos (escuelas y familias) la mejora de resultados se multiplica (Yurén y de la Cruz, 2016). Sin embargo, a pesar de que esta necesidad es bien conocida desde hace tiempo, en este tipo de hogares no siempre resulta sencillo el acceso a las familias.

El proyecto que se desarrolla a lo largo de tres cursos escolares, se encuentra en su segundo año por lo que ya podemos extraer datos de las primeras evaluaciones con el objetivo de mejorar la sistematización de la intervención con las familias.

## *2.1. Algunas consideraciones sobre el contexto de intervención*

Las acciones evaluadas se han realizado en el CEIP Rayuela y el CEIP Antonio Machado del municipio madrileño de Fuenlabrada. Ambos centros de Educación Infantil y Educación Primaria, suman un total de 700 alumnos. El Antonio Machado es un Centro de Integración Preferente de Alumnos con Discapacidad Auditiva y el Rayuela dispone de un aula de enlace con 15 alumnos con desconocimiento total del castellano y de reciente incorporación al sistema educativo español, procedentes de diversos países del Este, Marruecos y China. En ambos centros se imparte un Programa de Educación Compensatoria para alumnos con un desfase curricular igual o superior a dos años en las áreas instrumentales y con una situación de desventaja social. En esos programas se atienden a unos 40 alumnos. También disponen de programas de integración para alumnos con necesidades educativas especiales en los que se atienden también unos 40 alumnos entre ambos centros.

El nivel de formación de las familias es bajo, muchas de las cuales están en condiciones económicas desfavorecidas. El número de familias inmigrantes es elevado (principalmente de Nigeria, Marruecos, Rumanía y Ecuador). Los estilos educativos familiares son diversos, así como el grado de implicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos. En general, las familias del centro son heterogéneas, tanto en la esfera social, cultural como económica.

Los agentes educativos y sociales advierten un proceso de segregación espontánea según las circunstancias familiares de origen, observándose una clara preferencia por los colegios concertados y públicos bilingües de la zona, abriéndose una brecha significativa en la dificultad de los retos psicopedagógicos y socioeducativos que deben afrontar el Rayuela y en Antonio Machado en comparación con el resto de centros de la zona. Mientras se toman las medidas político-educativas pertinentes, asumimos el reto de contribuir a garantizar la igualdad de oportunidades para estas familias.

Si bien el índice de fracaso escolar, absentismo y conflictividad es alto, la implicación de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) y así como el compromiso de

los directores y profesores de los centros es muy elevado. Como comunidad educativa, son dos centros emprendedores y comprometidos con sus objetivos y eso ha sido una de las razones para seleccionarlos como centros pilotos para las escuelas de familia.

## 3. Desarrollo de evaluación inicial para el diseño de las escuelas de familia

Gracias a evaluaciones anteriores realizadas por la FYM y los centros educativos, hemos dispuesto de una información significativa que ha sido la base para armar el proyecto dentro del programa Erasmus+. Esta información nos ha permitido iniciar la intervención con un conocimiento real de la situación y de las características de las personas que van a recibir la formación, y así acomodar la estrategia a la realidad con sus posibilidades y limitaciones. Además, nos ha permitido atender a lo que las propias familias aprecian como más prioritario y útil. Por la extensión requerida, en este documento nos centramos en la revisión metodológica de las sesiones formativas que han tenido como conclusión los talleres que se implementarán a lo largo de los cursos 2017-2018 y 2018-2019 en las escuelas de familias de CEIP Rayuela y CEIP Antonio Machado.

Esta primera evaluación va a servir de referente a la hora de valorar el final de la intervención y si los resultados han sido satisfactorios o no (Pérez Juste, 2000). Dicha evaluación se llevó a cabo mediante una metodología cualitativa (De Miguel, 2000) y se han realizado entrevistas individuales a madres y padres asistentes, a profesores y directores del centro, se ha contado con testimonios de los orientadores de los talleres y se han realizado dinámicas grupales de estos talleres.

Las familias fueron convocadas por los cauces ordinarios del centro, y los talleres se ofertaron dentro de la semana cultural del colegio, en la que los hijos también disponían de actividades paralelas o conjuntas, por lo que la participación fue mucho mayor. No obstante, en esas sesiones con más número de asistentes, el trabajo de contenidos fue algo más epidérmico. La conclusión es que ciertamente vale la pena contar con estos momentos para lograr que asistan muchas familias al centro y despertar el deseo de formarse, pero a la vez, se reconoce que no es el momento más idóneo para llevar a cabo una acción intensiva de formación. En las ocasiones que se convocó a las familias sólo para acudir a una acción formativa, la asistencia ha sido más reducida, pero se ha apreciado mayor compromiso con la formación. Esto nos lleva a concluir que las sesiones multitudinarias deben ser aprovechadas para la promoción y motivación de los padres y poder así mejorar el prestigio de la calidad y resultados de los talleres.

Entre los asistentes a los talleres, mayoritariamente han sido las madres quienes han acudido, con poca o nula asistente masculina. Si bien, los talleres se desarrollaron con un número adecuado de asistentes para favorecer el diálogo, sólo se ha llegado a un 4% de familias. En algunos casos, algunas madres de origen marroquí, sólo hablaban árabe, por lo que hubo que reorganizar algunas dinámicas y facilitar una traducción simultánea con la colaboración de otras madres conocedoras de las dos lenguas.

Junto a la evaluación inicial, los objetivos de estas primeras sesiones de contacto han sido los siguientes:

- Ayudar a las familias a caer en la cuenta de sus posibilidades educativas para descubrir la posibilidad de mejorar a partir de pequeños pasos posibles.
- Mejorar su autoconcepto y su autoestima en cuanto a su condición de madres y padres con una misión importante y que puede realizar con éxito, superando sus dificultades.
- Conocer sus problemas, necesidades y demandas en cuanto a su formación personal como educadores y como miembros de sus respectivas familias.
- Motivar a las madres y padres para que sigan acudiendo con regularidad a las próximas acciones formativas con la esperanza de mejorar su efectividad educativa, su autoestima y la calidad de vida en sus familias.

El contenido de esta primera acción formativa se podría sintetizar con el nombre de "convicción para educar", y ha consistido en ayudarles a reflexionar sobre lo que puede estar pasando, cuál es su propia visión y cómo se puede ir avanzando por medio de pequeños pasos posibles para hacer de los deseos una realidad. Por tanto, un primer ejercicio ha consistido en ayudar a las madres y padres a salir de la resignación, del locus de control exterior o del locus de control interior estable, es decir, no pensar que las circunstancias no permiten la mejora o que no disponen de capacidad de mejorar. Lo que se ha procurado es situarlos en un locus de control interior inestable en el que cada uno se hace protagonista del propio progreso personal y de su transformación. Esto les permitirá tomar el control de su actitud ante sus circunstancias y capacidades, vivenciando sus experiencias educativas con mayor esperanza y mucha más felicidad para sí mismos y para sus familias, independientemente de que las circunstancias que acompañen o de los talentos o defectos personales que se manifiesten (Palomar y Valdés, 2004).

Por medio una dinámica dialógica en la que se afrontan los locus de control, las familias van manifestando sus inquietudes, preocupaciones, temores, frustraciones, culpabilidades, pesimismos, y por qué no, sus esperanzas y sueños. Esta vivencia supone una experiencia de primera mano de la que los orientadores hemos podido disponer de información objetiva sobre cómo se sienten, cómo se ven, qué piensan y como consecuencia, se pudo ajustar los contenidos de las sesiones y las metodologías de trabajo.

Debido, a que las circunstancias de estas familias son generalmente difíciles, han aprendido en muchos casos a conformarse con la situación, es decir, han aprendido indefensión y se resignan a que nada pueda cambiar (Galindo y Ardila, 2012). El hecho de que hayan asistido a la sesión, es una manifestación de cierta esperanza, de que todavía cuentan con algo dentro de ellos que les lleva a considerar que es posible que llegue una ayuda desde afuera. Sin embargo, la ayuda que se les proporcionará es que descubran que son ellos la mejor ayuda para sí mismos, y desde esta nueva visión, emprender un plan educativo para su hogar a partir de pequeños pasos posibles.

En cuanto a las actividades, se siguió una dinámica de taller participativo en la que se iban planteando situaciones, casos, videos con los que reflexionar, dialogar en pequeños

grupos y en gran grupo, para finalmente sacar conclusiones. También se intentó exponer algunas ideas de forma explicativa, pero entre las limitaciones del idioma y las dificultades de comprensión por falta de base, se ha descartado como modelo preferente de trabajo en los talleres. Las exposiciones de contenidos se limitarán a dar instrucciones, provocar la reflexión, animar el diálogo y acompañar para sacar conclusiones y sugerir propuestas de mejora personalizadas, ajustadas a las necesidades particulares de cada familia. Para mejorar la conexión con la dinámica formativa, los orientadores dedicaron unas cuantas horas, después de los talleres, a hablar personalmente con cada familia. Esto ha sido posible gracias al compromiso de los orientadores, las facilidades del centro y al interés y buen ambiente entre familias.

Por las limitaciones horarias, las sesiones tuvieron una duración de unos 90 minutos, más el tiempo espontáneo de entrevistas personales. Dentro de estas dinámicas grupales y entrevistas personales que se mantuvieron en las dos jornadas, una en cada centro, se sacaron algunas conclusiones que nos han ayudado a tomar decisiones en relación a los contenidos y metodologías de los talleres. La principal conclusión es que vale la pena tener estas sesiones iniciales para que las familias protagonistas se hagan partícipes de la propuesta de contenidos, pues supone un incentivo para seguir acudiendo a las sucesivas sesiones con una mayor motivación interna.

## 4. Valoración de los resultados

Entre la sesión realizada en la semana cultural del CEIP Antonio Machado y los dos talleres de evaluación inicial, uno en cada centro, se ha podido trabajar con unas 28 familias, de las cuales casi el 90% eras madres que acudían solas a las jornadas. Además de estas jornadas, se realizó una gymkhana con la que acercarnos a la comunidad educativa de una forma más lúdica, pudiendo mantener contacto informal con las familias al final de la jornada. Estas familias ahora tienen conocimiento sobre su participación en el proyecto educativo del centro, sobre la labor de los orientadores de la URJC y de los artistas de FYM que, a su vez, trabajan con los profesores en el aula desde hace unos años.

A partir de cuestionarios de satisfacción, los asistentes han valorado positivamente la experiencia y están muy de acuerdo en que supone un refuerzo y un gran apoyo social al trabajar con otras familias que vivencian situaciones similares. Les ha resultado motivador, al tiempo que les ha dado la oportunidad de compartir experiencias sobre los problemas, aportando soluciones alternativas, y tienen expectativas de que las próximas sesiones resulten muy positivas para mejorar su día a día en cuanto a la educación de sus hijos y las relaciones saludables en el hogar.

Por nuestra parte, la valoración previa de los casos nos ha permitido adecuar los contenidos y la metodología a las necesidades, expectativas y experiencias de cada una de ellas. Entre los grandes temas tratados en las diferentes sesiones destacamos los siguientes: Autoestima personal familiar, desarrollo de la familia como un *nosotros* maduro basado en relaciones de interdependencia (y no de dependencia o codependencia), gestión positiva de las emociones, hábitos de autodominio, desarrollo de competencias para el

gobierno de la educación, vivencia de valores constructivos y esperanzadores. Resolución de conflictos familiares y toma de decisiones. Gestión de situaciones de acoso y maltrato. Comunicación en la familia. Educación de la sexualidad y de la afectividad de los hijos. Desarrollar habilidades para gobernar el estudio de sus hijos: lograr que sus hijos aprendan por sí mismos. Mejorar las relaciones con su comunidad, aprender a trabajar en equipo con otras familias, abrirse a familias con otras culturas que participan en la misma comunidad educativa que sus hijos. La sostenibilidad de la familia: la relación de pareja y el impacto en los hijos. El impacto educativo de Internet en el crecimiento interior de los hijos y en las dinámicas familiares.

Como se ha comentado anteriormente, a pesar de que esta actividad estaba abierta a ambos sexos la participación de padres fue muy reducida. Esta ausencia de participación masculina se puede explicar por varios motivos: muchas familias son monoparentales, en otras existen graves conflictos en la pareja, en la mayoría de los casos sencillamente la mujer es la que asume el cuidado y educación de los hijos, etc.

En cuanto al nivel de satisfacción en los talleres independientes, ofertados fuera de la semana cultural, se obtuvo el siguiente resultado: A la mayoría de las participantes les resultó muy interesante lo que se trató en el taller y mencionaron que habían aprendido mucho, sólo una participante manifestó que le había parecido algo interesante. El 100% de las participantes manifestó que el taller les había servido para algo, especialmente para mejorar su convicción personal como educadores y sus posibilidades para educar a sus hijos y manifestaron sus altas expectativas para las siguientes sesiones en relación a los temas propuestos. Se mostraron muy dispuestos a seguir asistiendo e invitar a sus familias amigas y conocidas de las clases de sus hijos. En relación con los temas que más les habían gustado, mencionaron con mayor frecuencia: la educación y la comunicación con los hijos y el desarrollo de la propia valía personal.

La valoración que hicieron las participantes de los orientadores que impartieron los talleres fue de 10. En relación a las expectativas que traían, reconocen que han salido más satisfechas de lo que esperaban y manifiestan su deseo de volver. Así mismo, la mayoría manifiesta un aumento en su esperanza por el futuro, y aunque siguen considerándolo difícil, al menos reconocen que, pase lo que pase, está en su mano la actitud con la que vivan lo que ocurra.

## 5. Conclusiones

Podemos concluir que el taller ha sido satisfactorio en relación a los objetivos iniciales, pero debemos desarrollar la creatividad y ofrecer mayores posibilidades para que más familias se puedan beneficiar del programa. En las próximas jornadas, pediremos colaboración a estudiantes voluntarios de la URJC y otros especialistas en orientación familiar para mejorar el servicio personalizado y la atención de los menores mientras sus padres están recibiendo la formación. Así mismo, contamos con la disponibilidad de los tutores del centro para promover las acciones formativas entre los padres de su grupo, así como los responsables del AMPA que apoyan la iniciativa y ponen a nuestro servicio sus canales de comunicación.

Respecto a la consecución de los objetivos planteados, seguiremos trabajando a partir del plan de pequeños pasos posibles que cada familia establezca para sí mismo, siendo éstas las responsables de informar de sus propios objetivos a los orientadores de los talleres y a los tutores escolares de sus hijos para coordinar las acciones.

Gracias a la evaluación inicial, también se han detectado otras necesidades como la de fortalecer los hábitos, capacidades y actitudes para aprender de forma autónoma. Para esto se ha pensado en la posibilidad de diseñar un programa de acompañamiento al estudio con estudiantes voluntarios, pero esto supondría una ampliación del programa que se escapa de los objetivos de esta comunicación. Al mismo tiempo, vemos la conveniencia de seguir aproximándonos a los docentes en sus necesidades y colaborar para mejorar el clima de entendimiento entre profesores y familias. Vemos que, en general, ambos tienen actitudes muy positivas, pero en ocasiones, se puede bloquear la comunicación, lo cual no beneficia a la consecución de los objetivos.

Es necesario una intervención a medio o largo plazo para conseguir cambios duraderos y transferibles a otros centros, reforzando lo que resulta imprescindible y retirando lo que es accesorio y un esfuerzo poco rentable. La continuidad de los talleres es importante para afianzar las expectativas creadas y generar el apoyo familiar que les aporta seguridad en sí mismas y les aumenta el sentimiento de autoeficacia. Por ello es imprescindible garantizar una periodicidad viable y sostenible, que mantenga la motivación y la intensidad en el avance de pequeños pasos posibles. Para ello, planteamos una jornada mensual con la posibilidad de entrevistarse personalmente con el orientador, al menos una vez al trimestre.

Los centros, universidades y demás instituciones tenemos que trabajar en red junto a las familias y alumnos que viven en estas situaciones. Partiendo de nuestra motivación y compromiso tenemos la responsabilidad social educativa de al menos intentar dar soporte a estas familias para garantizar su inclusión y mejorar su proyecto educativo y de vida.

## 6. Referencias bibliográficas

De Miguel, M. (2000). La evaluación externa de un programa de Educación Social. En G. Pérez Serrano (Coord.). *Modelos de Investigación Cualitativa* (pp. 287-318). Madrid (España): Narcea.

F.Y.M. (2013). *Programa MUS-E*. Madrid (España): Fundación Yehudi Menuhin España.

Galindo, O. y Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza. Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. *Avances en Psicología Latinoamericana, 30*(2),381-407. Recuperado de http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2189

Laparra, M. y Pérez, B. (Coords.) (2009). *Exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación* (Vol. 24). Madrid (España): Cáritas Española.

Palomar, J. y Valdés, L. M. (2004). Pobreza y locus de control. *Interamerican Journal of Psychology*, *38*(2),225-240. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28438209

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*,18(2),261-287. Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691

SEPIA (2017). Escuela de niños/as – Escuela de familias. *Erasmus+ KA2 - Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.* Recuperado de http://erasmusplus-fuenlabrada-fermo.eu/

Unión Europea. (2013). Reglamento (UE) No 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa "Erasmus+", de educación, formación, juventud y deporte de la Unión. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+AMD+A7-2012-0405+274-274+DOC+WORD+V0//ES

Yurén, M. T. y de la Cruz, M. (2016). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños (as) migrantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2),130-150. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/551/55111725008.pdf

# Los jóvenes y su participación activa en la construcción una educación con calidad y equidad: el caso de los Gobiernos Escolares

Julieta Maribel López Sierra
*Julieta López, 6ta. Avenida 7-24 A zona 19, 01019, Guatemala, Guatemala*

**Resumen**

Este artículo contiene la sistematización general del proceso de intervención en Formación Ciudadana del Programa Educación para la Vida y el Trabajo, EDUVIDA de la Cooperación Alemana en Guatemala por el periodo comprendido de enero 2014 a febrero 2017. Consistió en la asistencia técnica en los niveles político, estratégico y local para desarrollar aprendizajes y capacidades institucionales en ciudadanía activa por medio de la participación y organización juvenil en los Gobiernos Escolares el Nivel Medio. Asimismo, se muestra la interacción de los actores del sistema educativo para recobrar las buenas prácticas pedagógicas de las escuelas públicas en procesos de aprendizaje vivencial en la escuela y comunidad para el desarrollo de competencias existenciales de los jóvenes ciudadanos y el ejercicio democrático deliberativo. Además, se presenta el uso de redes sociales para vincular acciones y compartir experiencias entre jóvenes que conforman el movimiento juvenil de Gobiernos Escolares de toda Guatemala.

*Palabras clave:* Ciudadanía: Participación juvenil; Equidad de género; Movimiento social; Proyectos Comunitarios.

**Abstract**

The article contains the general systematization of the intervention process of Citizen Formation Program of the Education for Life and Work Program EDUVIDA, of the German Cooperation in Guatemala. The technical assistance was carried out from January 2014 to February 2017. The technical assistance was given to different levels including political, strategical and local to develop learning and institutional skills in active citizenship through participation and organization of youth people as School Governments from secondary education level. Even though, the experience describes the interaction among actors of the educational system to recover the good pedagogical practices of public school in processes of experiential learning in the school and community for the development of existential skills of youth citizens).

*Keywords:* Citizenship, Youth participation, Gender and Equity, Social Movement, Community Work.

# 1. Introducción

Este documento, comprende reflexiones conceptuales que se derivaron de la observación y comportamiento de los Gobiernos Escolares que fue ejercido por estudiantes del nivel de educación media, por tanto, se parte de la interacción en aprendizaje en contraste con lo conceptual.

El primer rasgo presentado corresponde a la ciudadanía activa en la escuela, donde se propician inicialmente los procesos democráticos representativos o deliberativos para la constitución y ejercicio del gobierno escolar por medio del liderazgo y la organización juvenil al propiciar que los jóvenes inicien la movilización social en espacios formales e informales de participación en diversas acciones de su escuela y comunidad, en atención a sus intereses-necesidades.

En el ámbito de la equidad, se presenta la necesidad de promover la participación política de la mujer desde el contexto escolar, caracterizándoles el compromiso por el desarrollo social y porque las soluciones políticas comprenden su vulnerabilidad y desarrollo. Y por último se presenta la viabilidad de utilizar el bono demográfico representado en la población joven para la construcción de condiciones comunitarias que promuevan el bien común, comprendido en el derecho a la educación.

Asimismo, se revisan generalidades del protagonismo e incidencia que la juventud del nivel de educación media ha tenido históricamente en las demandas educativas y alzar su voz por una educación de calidad, en reconocimiento que ha costado la vida a muchos jóvenes guatemaltecos garantizar la educación.

Lo anterior, ha servido para promover una intervención educativa que reivindique el derecho de participación política de los jóvenes en la escuela y comunidad; que consistió en rescatar el conocimiento generado por las escuelas en las buenas prácticas de Gobiernos Escolares, para construir una propuesta con pautas para organizarse y operar en forma democrática deliberativa en la implementación de acciones políticas locales por medio de proyectos comunitarios. Así mismo impulsar a nivel político y estratégico del sistema educativo la acción de legitimar la constitución del movimiento juvenil conformado en los Gobiernos Escolares.

Se concluye con la presentación de los aprendizajes que genero el sistema educativo en su conjunto, desde los roles que les corresponde, principalmente en el nivel local en los Gobiernos Escolares donde se ejerció de múltiples formas el derecho de participación ciudadana y su derecho a una educación de calidad en el contexto donde cotidianamente se desarrollan para una vida digna.

# 2. Reflexiones conceptuales

## *2.1. Ciudadanía activa*

Las diversas formas para desarrollar educación tienen la aspiración de responder a las necesidades socioculturales de la población con la intención de generar bienestar social común. La educación puede atender diversos ámbitos en el marco de garantizar el dere-

cho a una educación de calidad y para el caso de la Educación democrática se suscitan una serie de aprendizajes vivenciales para la ciudadanía activa. Uno de los medios de aprendizaje es de la participación democrática, misma que inicialmente es posible promover desde y en escuela. Además, ofrece que los jóvenes adquieran conocimientos básicos y desarrollen competencias para su participación activa, integración e interacción social en la vida pública y comunitaria en todos los ámbitos (Bolívar, 2016).

Existen diferentes formas de prácticas pedagógicas que impulsan los aprendizajes en ciudadanía activa y que además responden a la diversidad de los contextos. Para el caso de Guatemala, el programa Educación para la Vida y el Trabajo de la Cooperación Alemana derivo de las observaciones en los centros educativos del nivel medio, el proceso formativo que se desempeña en los Gobiernos Escolares, mismo que ha sido una práctica con muchos años de realización en las escuelas y que además presenta una riqueza en los diferentes aspectos formativos que se reflexionan conceptualmente a continuación.

### *2.1.1. Liderazgo*

Un Gobierno Escolar es movilizado por el liderazgo juvenil y juego un papel importante en la promoción y consolidación de los cambios sociales comunitarios, principalmente en la situación que actualmente viven los jóvenes y adolescentes en el contexto del Latinoamericano. Además, el liderazgo es de relevancia en la conformación y la dinámica de los grupos para desarrollar el cambio en las instituciones educativas y las comunidades, sin obviar que este contribuye al desarrollo integral de la persona (Blejmar, Nirenberg, & Perrone, 1998).

En la experiencia de Gobiernos Escolares se pueden apreciar diferentes estilos de liderazgo, vinculados con los aprendizajes socioculturales que los jóvenes viven en su ambiente y en las interacciones que experimentan en su comunidad. Por las características de las prácticas comunitarias el programa educativo de Gobiernos Escolares se ha enfocado a promover el desarrollo del liderazgo transformador.

Según Zamora y Salazar (como se citó en FUNDESYRAM, 2010) el liderazgo transformador se caracteriza por que sus líderes o lideresas realizan con éxito transformaciones requeridas en la comunidad, asociación o empresa. Este estilo de liderazgo promueve cambios que necesita la comunidad para crecer, caracterizado además por acciones de emprendimiento e innovación.

### *2.1.2. Movimiento social*

Los movimientos sociales de los Gobiernos Escolares se muestran como un espacio participativo que propician la autoorganización de los ciudadanos. Asimismo, viabilizan procesos para la constitución de una identidad que dota de sentido tanto a la acción individual como colectiva, aunado a la articulación de un proyecto de orden social (Blanco, 1996).

Este movimiento social recobra sentido para los jóvenes cuando en el proceso de participación se contribuye a nivel comunitario y les posiciona en acciones que legitiman la importancia de su participación política.

En cuanto a la participación en política juvenil que promueve el Gobierno Escolar, al respecto Berthin, Vásquez, Ruiz-Gimerno & Aramburu (2013) citan que en los jóvenes la participación política no siempre se encuentra asociada a espacios formales que ofrecen los gobiernos y los sistemas políticos locales, más bien las agrupaciones de jóvenes utilizan de forma selectiva los espacios formales e informales que sea de su interés y que estén relacionados con las dimensiones contextuales de su comunidad, sean estas culturales, deportivas, económicas, entre otras; evidenciándose en el nivel de participación en estas dimensiones.

### *2.1.3. Participación juvenil*

En las observaciones a los Gobiernos Escolares de los jóvenes en Guatemala, se ha identificado que han vinculado los espacios formales e informales de participación ocupado un espacio en el ámbito político de su contexto, asimismo son reconocidos y apoyados socialmente en las comunidades, lo que ha promovido reflexiones y estilos de participación política saludable e innovadora.

Para Rajani como se citó en Lührmann (2012), institucionalizar la participación juvenil tanto en contextos como en prácticas vivenciales y habituales es clave para desarrollar en los jóvenes la participación; y adiciona que la mayoría de ciudadanos políticamente activos a nivel mundial han iniciado su compromiso cívico-político como activistas y líderes en sus centros educativos. Atendiendo a la anterior y contrastando la teoría con la práctica, una de los ideales formativos de los Gobiernos Escolares consiste en que desde la Escuela y la Comunidad los jóvenes hombres y mujeres se posicionen y se formen como los nuevos políticos que transformen y atiendan las necesidades públicas.

Al asumir que en la escuela se inician los aprendizajes en política y participación juvenil, la formación ciudadana debe estar vinculada a la cultura y prácticas cotidianas de la juventud, al igual que a sus necesidades de protagonismo, considerando que los aprendizajes en ciudadanía activa no se conciben desde los modelos que los adultos pretenden trasmitir, esto por los cambios generacionales y de la dinámica social (Macassi, 2002).

## *2.2. Mujer y participación política*

Conforme Tello (2009) la principal condición para que una mujer alcance el poder radica en un nivel muy alto de interés. Añade que en las mujeres la carrera política surge de la vocación por el compromiso social y visión sobre el desarrollo colectivo.

Entre los aspectos indicados, una investigación realizada con alcaldesas y concejalas de Latinoamérica[1], que trató sobre la participación política de las mujeres se indican características que las diferencian por el estilo de conducción política, siendo estas:

1 Encuesta realizada a 235 alcaldesas y concejalas de: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, el Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Venezuela y Uruguay.

- Más facilidad para la organización,
- mayor sentido del compromiso y la responsabilidad,
- mayor sensibilidad para con las cuestiones sociales,
- mayor búsqueda de consenso por parte de las mujeres,
- facilitan la participación ciudadana,
- mayor ética y honestidad,
- tienen un estilo de liderazgo más democrático,
- las mujeres son más metodológicas y calculadoras,
- tienen un enfoque menos personal y más social,
- son más prácticas, ejecutivas y resolutivas al tomar decisiones,
- administran mejor los recursos,
- mayor vocación de servicio público, entre otras (Tello, 2009)

En Guatemala históricamente la mujer ha sido excluida de participar en política, entre los factores que han motivado la exclusión de la mujer podemos mencionar: el poco acceso a la educación, la falta de pertinencia de los programas educativos, las condiciones estructurales, los patrones culturales machistas, condición socioeconómica, entre otros.

En la experiencia de Gobiernos Escolares en Guatemala, también se ha reflejado la exclusión de las mujeres en la participación política y la juventud femenina política también ha manifestado que les distingue su estilo político muchas de las características citas por Tello, los también han sido reconocidos por algunos de sus pares masculinos.

## *2.3. Bien Común y Educación Pública*

Ante las desventajas sociales, culturales y económicas que comparten diversos países de Latinoamérica y Guatemala, que consecuentemente originan las desigualdades escolares, en estos contextos de inequidad las escuelas públicas han dinamizado los pueblos haciendo posible el acceso a la cultura, al conocimiento y al mundo, esto a pesar del permanente discurso detractor hacia la escuela pública (Vázquez, 2016).

Sin embargo, muchas escuelas públicas se han propuesto disminuir esas desigualdades implementando estrategias y mecanismos para superar las dificultades, proponer alternativas y dinamizar aprendizajes existenciales para los cambios en la vida tanto individual como comunitaria. En el escenario del contexto comunitario, la escuela pública ha logrado legitimar posibilidades de experiencias sociales, culturales y económicas vinculadas a la formación de la ciudadanía, que permita tener una vida digna, con proyección laboral, profesional y bienestar económico; lo que viabiliza garantizar el derecho que tienen los jóvenes y la comunidad de disfrutar la educación como un bien común público (Vázquez, 2016).

Con respecto a la escuela pública Evans como se citó en Ansión & Villacorta (2004) refiere que su rol es formar ciudadanos para contribuir en la vida familiar, en la convivencia social de la comunidad, del barrio, de una localidad y del país, construyendo una sociedad más plena y humana para sí mismo y para los demás.

Gómez la define como: "… la escuela pública es de todos, es la institución social que ofrece a cada uno, sin exclusión, el saber que sea capaz de asumir según su capacidad volitiva e intelectual…" además agrega "…la escuela pública constituye una pieza sustancial del Estado". (2001).

Relacionando lo anterior, en las buenas prácticas de los Gobiernos Escolares subyace la intención de comprender, reconocer y valorar las acciones formativas en ciudadanía activa desarrolladas por las escuelas rurales y marginales que hacen educación pública y que sintetizan su actuar en el bien común. En ese sentido, las escuelas del contexto guatemalteco al igual que las escuelas rurales de otros países latinoamericanos disponen de diversos mundos llenos de riqueza pedagógica y que además viven la tensa misión de brindar un servicio educativo público para el bien común, en un contexto donde la población que atienden vive el día a día la exclusión y desigualdad (Vázquez, 2016).

### *2.3.1. Bono demográfico y juventud*

Por la movilización y el trabajo comunitario de la juventud que implican los Gobiernos Escolares a continuación se revisara la conceptualización y aprovechamiento del bono demográfico, conforme la definición de Pinto:

> "..el término bono demográfico se refiere al crecimiento económico generado por cambios en la estructura por edad de la población de un país, es decir, es el crecimiento del producto de un país debido al crecimiento acelerado de la población en edad activa; por lo tanto, está asociado a la expansión extraordinaria de la fuerza de trabajo que resulta en cambios en la carga económica que tienen en promedio las personas en edad productiva en relación con las personas dependientes (razón de dependencia)" (2016).

Una proporción importante del bono demográfico lo constituye la población joven, misma que entra a formar parte de la fuerza de trabajo, la que impulsa el desarrollo económico de un país. Sin embargo el aprovechamiento del bono demográfico requiere de la operativización de políticas públicas enfocadas a la oferta educativa y generación de empleo, además de promover un ambiente social y económico estable, que garantice un desarrollo sostenido al utilizar el beneficio que produce la mano de obra (Saad, Miller, Martínez, & Holz, 2008).

Las anteriores conceptualizaciones abordan aspectos económicos y de trabajo, y tímidamente hace referencia a la valoración del recurso humano de la población joven con potenciales, habilidades y destrezas que han desarrollado tanto en la escuela como en

sus experiencias de vida. Desde otra perspectiva el bono demográfico es el capital humano disponible para desarrollar bienes y servicios vinculados al bien común personal, familiar y comunitario.

En ese sentido, en los Gobiernos Escolares el bono demográfico constituye una oportunidad de trabajo juvenil organizado para producir bienes y servicios en beneficio de la Comunidad Educativa o local; son el recurso humano que pone a disposición de la sociedad sus capacidades, habilidades y destrezas para implementar acciones ciudadanas que satisfagan necesidades comunes en diversos ámbitos: social, económico, cultural, político, entre otros. En este caso el bono demográfico es movilizado por el Gobierno Escolar y puesto al servicio público por medio del voluntariado que cada joven realiza en los proyectos comunitarios de su contexto.

## 3. Consideraciones generales del movimiento juvenil por la educación en Guatemala

La organización y movimientos estudiantiles de jóvenes tanto universitarios como del nivel medio ha tenido un papel protagónico en la historia de Guatemala, por citar un ejemplo en los años 60`y 70´ sus peticiones se enfocaron en la reivindicación de:

a) la situación estudiantil demandando la gratuidad, mejoramiento de la calidad y del sistema de enseñanza, entre otros;

b) participación política universitaria, nacional y en la conducción de la sociedad, etc. (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 2004).

Con respecto a lo anterior, en el informe "Era tras la vida por lo que íbamos…" presenta algunos de los aspectos generales sobre los petitorios del movimiento y organización estudiantil del nivel medio, resumiendo las demandas estudiantiles en:

a) Exigencia de alta calidad académica en sus docentes.

b) En consecuencia, de lo anterior, apoyo estudiantil a las exigencias magisteriales de aumento salarial.

c) Construcción de establecimientos educativos, suficientes en calidad y cantidad para cubrir las necesidades educativas.

d) En la época post terremoto de 1976, reconstrucción de establecimientos y aulas dañadas por el sismo. (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 2004, pág. 27)

Lo anterior es una referencia de las múltiples acciones de participación política que la organización y movimiento estudiantil que los jóvenes realizaron por la reivindicación de condiciones sociales para los guatemaltecos, esto sin olvidar que la represión cobro la vida de cientos de jóvenes quienes en sus acciones ciudadanas clamaban por cambios en las estructuras. En 1962, los estudiantes de centros educativos públicos del nivel medio

en apoyo a los maestros y trabajadores del instituto Guatemalteco de Seguridad Social IGSS, salieron a las calles en apoyo a las protestas por las garantías laborales, y durante un enfrentamiento que se produjo, estos jóvenes sufrieron la mayoría de las bajas (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 2004).

En Guatemala, la vivencia de los movimientos estudiantiles en las múltiples violaciones a sus derechos humanos y derechos de los niños y adolescentes que fueron objeto durante el conflicto armado y actualmente, han dejado un clima de desconfianza y dolor en la población popular, destruyendo el tejido social y comunitario. Producto de esto, actualmente se observa que los centros educativos públicos más beligerantes como la Escuela Normal Central para Varones, Instituto Normal Mixto Rafael Aqueche, Escuela Normal de Ciencias Comerciales, Instituto para Señoritas Centro América e Instituto Normal Central para Señoritas Belén, quienes históricamente se destacaron por su participación política y social han permanecido en un silencio, percibiéndose la indiferencia ante las precariedades educativas que viven y que son las mismas o más graves que en los años 60` y 70`.

Actualmente las poblaciones con sus diversas tendencias ideológicas promueven acciones para la ciudadanía, participación política, la organización y el movimiento estudiantil. Sin embargo, existe un doble discurso donde políticamente es conveniente impulsar estos procesos de aprendizaje y por otro lado reprimirlos, como en el caso de los estudiantes de Escuela de Ciencias Comerciales No. 2 quienes en el presente año a raíz de la protesta estudiantil por mejores condiciones educativas y al haber agotado las instancias para que fueran atendidas sus peticiones, salen a la calle y un joven ciudadano atenta contra la vida de los estudiantes manifestantes causando la muerte de una joven.

Lo más indignante de este suceso es la reacción del Estado de Guatemala representado por el Ministerio de Educación, al tomar una postura irresponsable arremetiendo con acciones administrativas y legales en contra de los docentes, como una medida absurda y además negligente al no haber atendido a tiempo los requerimientos de la Comunidad Educativa. Esta es una muestra que el Estado da a la juventud sobre su papel de "Garantizar el derecho a la educación y participación".

## 4. Conducción de la intervención

La conducción de la intervención se realizó entre los años 2015, en los niveles del Ministerio de Educación:

- Local-Escuela;
- Estratégico-Direcciones Departamentales de Educación; y
- Político-Autoridades Educativos-Equipos Técnicos de Direcciones Sustantivas

El proceso de la intervención comprendió tres momentos con diferentes actuaciones acordes a los niveles precitados. En general podemos sintetizarlo de la forma siguiente:

**Tabla 1. Acciones generales de la intervención**

**4.1 Comprensión del contexto (2015)**

- Indagar percepciones de los Gobiernos Escolares
- Cooperación entre Direcciones Sustantivas
- Comisión Técnica Nacional
- Primer Certamen Nacional: sistematización de experiencias
- Elaboración de Manual de GE
- Validación del Manual con estudiantes del nivel medio

**4.2 Consolidación del Programa Nacional de GE (2016)**

- Propuesta a autoridades educativas
- Diseño del programa
- Legitimación de los Gobiernos Escolares a nivel nacional: Lanzamiento Nacional con presidentes de GE, Presentación a Lideres Magisteriales, Encuentros de presidentes de GE nivel departamental
- Segundo Certamen Nacional: Formativo político
- Reconocimientos departamentales de buenas prácticas de GE
- Revisión de la experiencia y adecuaciones

**4.3 Sosteniblidad (2017)**

- Lanzamiento del programa: marco legal
- Tercer Certamen Nacional: ejes Emprendimiento para el Medio ambiente y para la gestión de riesgos.

## *4.1. Comprensión del contexto (2015)*

### *4.1.1. Indagar percepciones de los Gobiernos Escolares*

En general personal técnico de educación manifestó la percepción que los Gobiernos Escolares les eran asignadas tareas durante el proceso de elección, recabar fondos para excursiones, fiestas u otros; de forma eventual y sin mayor incidencia o participación en la toma de daciones y solo se reconocía su participación política en otra época.

Sin embargo, directores y docentes de centros educativos contradecían este discurso al manifestar que el proceso iniciaba al igual que el ciclo escolar con la actividad de elecciones y toma de posesión, luego se les acompañaba y brindaba pautas para participar activamente durante todo el ciclo escolar; inclusive hasta en procesos de apoyo docente y administrativo, como el caso del Instituto Nacional de Educación Básica Experimental Adán García Barrios, del municipio de Chichicastenango, departamento de Quiché; con más de 30 años en la práctica Gobierno Escolar con acciones de ciudadanía y política tanto fuera como dentro de la escuela, además reconocido por la práctica del Autogobierno.

### *4.1.2. Cooperación entre Direcciones Sustantivas*

Una vez reconocida que la práctica de los Gobiernos Escolares era familiar y amigable para comunidades educativas de las escuelas. Asimismo, que los sucesos políticos nacionales de 2015 agitaron en el discurso des contexto la necesidad de prácticas políticas renovadas y transparentes, así como fortalecer formación en ciudadanía de la juventud.

Ante esta situación el programa Educación para la Vida y el Trabajo considero oportuno proponer a nivel político a los actores de cinco Direcciones Sustantivas del MINEDUC: DIGECADE, DIGEBI, DIGEEX, DIGECUR y DIGEDUCA, documentar y comprender las prácticas de Gobiernos Escolares, para contar con conocimiento que permitiera impulsar esta estrategia pedagógica y formativa para la ciudadanía.

Además, se acordó realizar un Manual con pautas para la conformación, organización y operativización de los Gobiernos Escolares del Nivel Medio, en virtud que el sistema educativo carecía de este insumo. Para realizar esta acción se delegó a un representante profesional técnico de cada dirección para conformar la Comisión Técnica Nacional de Gobiernos Escolares del Nivel Medio

### *4.1.3. Comisión Técnica Nacional*

En este equipo de trabajo se realizaron las acciones técnicas para planificar la sistematización de buenas prácticas de Gobiernos Escolares, mismas que servirían de insumos para la elaboración y el diseño del manual. Se acordó realizar un Certamen Nacional, en el que se convocaría a los centros educativos para presentar su sistematización sobre el proceso de Gobiernos Escolares de su comunidad educativa durante el ciclo escolar. Esta Comisión se encargó de realizar las bases del certamen, convocatoria y divulgación a nivel nacional.

### *4.1.4. Primer Certamen Nacional: sistematización de experiencias*

A esta convocatoria atendieron 185 centros educativos de los ciclos básico; modalidades Regular, Telesecundaria, Nufed (alternancia), por cooperativa; y diversificado en diferentes carreras. Del total de participantes fueron seleccionados 10 centros educativos para presentar su experiencia y recibir un reconocimiento del Ministerio de Educación por sus buenas prácticas, en un evento público realizado en Guatemala.

En dicho evento también participaron con apoyos a los Gobiernos Escolares participantes las siguientes organizaciones: Banco de Guatemala, UNESCO, Telefónica, Municipalidad de Guatemala, Fundación Azteca, Save the Children y Empresarios por la Educación.

### *4.1.5. Elaboración de Manual de GE*

Las 185 experiencias presentadas en el certamen fueron analizadas para proponer una estructura y contenido al Manual para el Gobierno Escolar del Nivel Medio, dirigido a

los jóvenes. A esta acción técnica se sumó el equipo técnico del Departamento de Educación del Tribunal Supremo Electoral de Guatemala, con el objetivo de estrechar alianzas para brindar la asistencia técnica a las escuelas en la instalación de los Gobiernos Escolares en todos los municipios del país por medio de sus delegados.

### *4.1.6. Validación del Manual con estudiantes del nivel medio*

Esta es una práctica poco usual en cuanto a materiales educativos, por lo que la Comisión Técnica puso mucho empeño en realizarla con los jóvenes que conformaban los Gobiernos Escolares, porque ellos de forma autónoma en los centros educativos del nivel medio serían los encargados de operar todo el proceso; como ya estaba demostrado por muchos centros educativos que sistematizaron su experiencia.

La validación fue realizada en centros educativos de la ciudad de Guatemala, Alta Verapaz, Chiquimula, Suchitepéquez y Sololá, en los ciclos básico y diversificado de las modalidades: alternancia, telesecundaria y regular. Con los aportes de los participantes de la validación se realizaron los ajustes al documento y se editó para su publicación.

## *4.2. Consolidación del Programa Nacional de GE (2016)*

### *4.2.1. Propuesta a autoridades educativas*

A inicios de 2016 se dio el cambio de gobiernos en Guatemala, lo que implicó cambios a nivel político tanto en los actores que viabilizan la intervención como en la agenda educativa. Al Ministro, Viceministro Técnico y Directores Generales de las Direcciones sustantivas representados en la Comisión Técnica de Gobiernos Escolares, de turno; les fue mostrada la intervención realizada en 2015 con sus productos y resultados, para su análisis y continuidad.

Se evidenció que los Gobiernos Escolares constituían una buena práctica educativa, derivada de la experiencia de las escuelas para operativizar acciones establecidas en Plan Estratégico de Educación 2016-2020 (Guatemala, 2016), en atención a:

> Finalidad: Garantizar la educación como un derecho de los pueblos guatemaltecos, para formar ciudadanos con identidad cultural que aporten a la convivencia intercultural y al desarrollo plural del país
>
> Objetivo: Facilitar que los estudiantes construyan aprendizajes pertinentes a su contexto sociocultural y relevantes al desarrollo psicobiosocial" (Guatemala, 2016).

La experiencia desarrollada por las escuelas fue de interés de las autoridades educativas por lo que solicitaron al Programa EDUVIDA continuar la asistencia técnica a la Comisión Nacional. En este año hay cambios en la participación de las Direcciones Sustantivas siendo siete las que asumen el compromiso: DIGECADE, DIGEBI, DIGEEX, DIGECUR, DIGEESP, DIGEF, DIGEACE.

### *4.2.2. Diseño del programa*

A diferencia de la forma tradicional para el diseño de programas en Guatemala, que surgen de la teoría o experiencia internacional diferente al contexto sociocultural, donde proponen acciones a desarrollar en las escuelas sin comprender la diversidad, pertinencia y relevancia del contexto; este programa se diseña partiendo del conocimiento generado en la primera experiencia, la trayectoria de procesos e interacciones de los actores en el aprendizaje para comprender el comportamiento de los Gobiernos Escolares y reconocer las prácticas socio culturales que subyacen al movimiento juvenil, sus motivaciones e intereses.

El programa tiene como finalidad que los jóvenes desarrollen competencias individuales y colectivas para la organización comunitaria y el emprendimiento, así como liderazgo para proponer y realizar acciones de desarrollo comunitario dentro y fuera de la escuela, enfocadas al bien común y a solucionar por medio del diálogo y la convivencia situaciones de su contexto.

Su contenido y accionar enfocado a los siguientes componentes:

- Equidad de género y participación política de la mujer
- Bien común y trabajo comunitario para el desarrollo local
- Ciudadanía intercultural activa

### *4.2.3. Legitimación de los Gobiernos Escolares a Nivel Nacional*

Esta acción comprendió tres momentos políticos importantes, los que se detallan a continuación:

a) Lanzamiento Nacional con Presidentes de Gobiernos Escolares: realizado en marzo de 2016 y organizado por el Ministro de Educación de turno junto al Presidente de la República de Guatemala, en un evento público las autoridades ratifican la decisión política de conformar Gobiernos Escolares en todos los centros educativos del nivel medio; acto donde participan cuatro Gobiernos Escolares participantes del certamen del 2015.

b) Presentación a Líderes Magisteriales: Por la trascendencia del proceso, en un evento organizado por el Sindicato de Trabajadores de la Educación, en abril de 2015 en el que participaron los 340 líderes magisteriales; se invitó al Gobierno Escolar del Instituto Nacional de Educación Básica Experimental Adán García Barrios, del municipio de Chichicastenango, departamento de Quiché a presentar la experiencia de Gobierno Escolar y hacer la entrega del Manual de Gobiernos Escolares del Nivel d Educación Media.

c) Encuentros de presidentes de GE nivel departamental. Para el caso de los departamentos de Suchitepéquez, Alta Verapaz y Chiquimula, el tema es de interés del equipo técnico del Nivel Medio y por iniciativa deciden realizar en su jurisdicción Encuentros Departamentales de Presidentes Gobiernos Escolares, en los que desarrollaron actividades formativas para impulsar: el liderazgo y organización juvenil y proyectos en atención a sus comunidades educativas y locales.

### *4.2.4. Segundo Certamen Nacional*

Formativo político. En esta segunda experiencia participaron 332 Gobiernos Escolares, con proyectos de diversa índole, guardando siempre la característica de atender necesidades primarias de sus comunidades, movilización del bono demográfico, involucramiento comunitario, liderazgo, ciudadanía, entre otros. La variante consistió en la participación del equipo técnico departamental para analizar y evaluar las propuestas que se considerarían a nivel nacional para su reconocimiento público en 2016.

A partir de la experiencia anterior, se programó realizar el reconocimiento a las 10 buenas prácticas seleccionadas a nivel nacional para el 12 de agosto en el marco del Día Internacional de la Juventud. Además del reconocimiento el evento comprendió un proceso formativo con políticos y figuras públicas de trayectoria y reconocimiento, como el Juez Miguel Ángel Gálvez, quien enfatizó en su discurso el derecho de los jóvenes a una educación de calidad y la importancia de las acciones contra la corrupción.

Las acciones desarrolladas hasta este punto de la intervención fueron documentadas en un video que el Ministro de Educación de turno presentó su disertación en la XXV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, realizada en el Principado de Adora el 12 de septiembre de 2016.

### *4.2.5. Reconocimientos departamentales de buenas prácticas de GE*

Esta acción surge nuevamente por iniciativa de los equipos técnicos departamentales de Suchitepéquez, Santa Rosa, Alta Verapaz, Chiquimula y Quiché, quienes a nivel local organizaron reconocimientos para todos sus Gobiernos Escolares. Es importante mencionar que además estos departamentos también fueron reconocidas sus propuestas a nivel nacional.

### *4.2.6. Revisión de la experiencia y adecuaciones*

Entre octubre de 2016 y febrero 2017 la Comisión Técnica Nacional realizó una evaluación de las acciones concluidas, donde se derivaron acciones de mejora para el proceso 2017; entre estas: oficializar el proceso del Gobierno Escolar en el calendario escolar; adicionar ejes temáticos a los proyectos, medicación de la presentación de los proyectos y del instrumento de evaluación, entre otras. Asimismo, el marco general del programa se concluyó en 2017, denominándose "Programa Nacional de Gobiernos Escolares y Emprendimiento Juvenil", en el anexo 1 se presenta su descripción.

## *4.3. Sosteniblidad (2017)*

### *4.3.1. Lanzamiento del programa: marco legal*

En enero 2017 el programa EDUVIDA realiza la última asistencia técnica al programa, que a requerimiento del Ministro de Educación consistió en presentar una propuesta de

Acuerdo Ministerial para formalizar el programa. Asimismo, el Ministerio de Educación organizó el Lanzamiento Nacional paralelo al inicio del ciclo escolar, como una medida política con intención de ratificar la priorización en las Escuelas del Sistema Educativo. El evento se realizó en las instalaciones del Instituto Técnico de Santa Cruz del Quiché, del mismo departamento; donde se contó con la participación de más de 2000 jóvenes estudiantes del nivel medio.

#### *4.3.2. Tercer Certamen Nacional: ejes Emprendimiento para el Medio ambiente y para la gestión de riesgos*

Durante 2017 la Comisión Técnica Nacional ha realizado las acciones a nivel central y de coordinación a nivel departamental para llevar a cabo la tercera edición del evento. Algunas acciones específicas de la intervención fueron documentadas por los Gobiernos Escolares a nivel nacional y pueden ser analizadas en el grupo público de fb: #GobiernosEscolaresGT.

## 5. Resultados

### *5.1. Nivel Político*

Ministro de Educación, Viceministro Técnico, Directores Generales y Representantes de Técnicos de las Direcciones Generales Sustantivas asociadas.

- Acción política en atención a la juventud para garantizar el derecho a la educación y derechos del niño y juventud para la participación.
- Coordinación técnica entre Direcciones Generales, con Direcciones Departamentales y otras organizaciones estatales (Tribunal Supremo Electoral y Congreso de la República).
- Posicionar el interés educativo del Ministerio de Educación con organizaciones no gubernamentales diversas: educativas, económicas, políticas, culturales, entre otras.
- Mostrar a nivel mundial las acciones educativas y buenas prácticas pedagógicas surgidas en Guatemala.
- Reconocer que la meritocracia en educación no es la forma impulsar procesos de aprendizaje, porque cada Gobierno Escolar responde a una necesidad valida y sentida por los jóvenes y que existen otras formas de garantizar la calidad educativa.

### *5.2. Nivel Estratégico*

Directores Departamentales y Equipo Técnico del Nivel Medio de las Direcciones Departamentales de Educación.

- Autonomía para priorizar acciones formativas a nivel departamental.
- Desarrollo de iniciativas y acciones incidentes y pertinentes con las escuelas locales.
- Coordinación con actores de la sociedad civil para impulsar la formación ciudadana.
- Autonomía para priorizar acciones formativas a nivel departamental.
- Desarrollo de iniciativas y acciones incidentes y pertinentes con las escuelas locales.
- Coordinación con actores de la sociedad civil para impulsar la formación ciudadana.

### *5.3. Nivel Local*

Jóvenes de Gobiernos Escolares

- Proceso de aprendizaje en diferentes niveles, desde una democracia representativa hasta una democracia deliberativa.
- Tomar el espacio de participación política y social de la mujer en los Gobiernos Escolares.
- Movilizar el bono democrático de la población joven, para construir beneficios locales en respuesta a sus necesidades.
- Tomar acciones para ejercer sus derechos ciudadanos, a la educación y participación de la niñez y juventud.
- Establecer relación en múltiples vías y con diversos actores para aprender de la vivencia y experiencia en contextos formales e informales, dentro y fuera de la escuela para la vida en su comunidad.
- Legitimar la autoridad educativa que representa el Gobierno Escolar en la escuela, comunidad y sistema educativo.
- Mover el liderazgo juvenil para establecer alianzas con múltiples actores locales que han reflexionado su apoyo e interés por la educación de su comunidad con calidad.
- Fortalecer el tejido social de la juventud, su identidad y cultura, en un dialogo armonioso y de propuesta política.
- Motivar a la juventud para la participación en la vida política del país.
- Asumir y cumplir compromisos políticos y sociales establecidos entre el movimiento juvenil.

## 6. Referencias

Ansión, J., & Villacorta, A. M. (2004). *Para comprender la escuela pública, desde sus crisis y posibilidades.* Lima (Perú): Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Berthin, G., Vasquez, M., Ruíz-Giméno, L., & Aramburu, B. d. (2013). *Explorando la Dinámica de la Particiación Política Juvenil en la Gobernabilidad Local en América Latina.* Nueva York (EE.UU.): Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Dirección Reginal para América latina y el Caribe PNUD.

Blanco, M. R. (1996). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. *Última Década*, 1-18.

Blejmar, B., Nirenberg, O., & Perrone, N. (Septiembre de 1998). *La juventud y el liderazgo transformador: conceptos y estrategias en mundos inciertos y turbulentos*. Buenos Aires (Argentina).

Bolivar, A. (2013). Recensiones: la sociedad de los iguales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 233-238.

Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 69-87.

FUNDESYRAM. (2010). *Liderazgo Transformador*. San Salvador (El Salvador).

Gómez, L. (2001). *Educación Pública.* Madrid (España): Ediciones Morata, S.L. .

Guatemala. (2016). *Plan Estratégico de Educación.* Guatemala (Guatemala): Ministerio de Educación.

Lührmann, A. (2012). *Mejorando la participación política de la juventud a lo largo del ciclo electoral: Guía de buenas prácticas*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.

Macassi, S. (2002). Participación Juvenil en el contexto de Recuperación Democrática. *Última Década*, 189-199.

Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. (2004). *"Era tras la vida por lo que ibamos..."*. Guatemala.

Pinto, G. A. (2016). El bono demográfico en América Latina: El efecto económico. *Población y Salud en Mesoamérica, 13*(1).

Saad, P., Miller, T., Martínez, C., & Holz, M. (2008). *Juventud y bono demográfico en Iberoamérica.* Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL.

Tello, F. S. (2009). *La participación política de las mujeres en los gobiernos locales latinoamericanos: barreras y desafios para una efectiva democracia de género.* Barcelona (España): Centro eurolatinoamericano de formación política mujeres y ciudad.

Vázquez, R. R. (2016). Las escuelas pùblicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67-79.

# El papel del docente en el desarrollo de la ciudadanía en la escuela

Roberto Sanz Ponce*, Aurelio González Bertolín*, Ángela Serrano Sarmiento*[1]

**Universidad Católica de Valencia, C/ Sagrado Corazón, 5, 46110, Godella (Valencia), España*

**Resumen**

La escuela –al menos en la enseñanza obligatoria- debe replantearse los contenidos curriculares a impartir (Perrenoud, 2012; Nussbaum, 2013; Robinson, 2015), orientándolos hacia una educación más humanista y en la que se desarrollen capacidades personales, profesionales y cívicas. Dentro de estas capacidades podemos situar la educación para la ciudadanía, como respuesta educativa a un mundo global, cambiante y complejo. El papel del docente en la implementación de estas capacidades es fundamental. La educación de la ciudadanía se fundamenta en la adquisición de valores cívicos y estos se adquieren, fundamentalmente, a través de la vivencia personal en la escuela y de la imitación –aprendizaje vicario- del docente por parte de los alumnos. Es, por ello, que todo docente debe poseer ciertas cualidades personales y pedagógicas que le permitan implementar una verdadera educación para la ciudadanía; debe conocer estrategias metodológicas para el desarrollo de valores cívicos y debe dedicarle tiempo para la asimilación y acomodación de estos aprendizajes. El nuevo paradigma educativo debe responder a los retos de la sociedad actual, replanteando los contenidos curriculares, la selección del profesorado, la formación continua y el tiempo dedicado a educar.

*Palabras clave:* Profesorado; educación para ciudadanía; desarrollo capacidades; cualidades pedagógicas.

**Abstract**

The school - at least in compulsory education - must rethink the curricular contents to be taught (Perrenoud, 2012; Nussbaum, 2013; Robinson, 2015), towards a more humanistic education and skills development personal, professional and civic. Within these capacities we can place education for citizenship as an educational response to a global, changing and complex world. The role of the teacher in the implementation of these capacities is fundamental. The education of the citizenship is based on the acquisition of civic values and these are acquired, fundamentally, through the personal experience in the school and of the imitation - vicarious learning - of the teacher by the students. It is, therefore, that every teacher must possess certain personal and pedagogical qualities that allow him to implement a true education for the citizenship; must know methodological strategies for the development of civic values and should devote time for the assimilation and

1 Roberto Sanz Ponce: Correo electrónico: roberto.sanz@ucv.es

accommodation of these learnings. The new educational paradigm must respond to the challenges of today's society, rethinking the curricular contents, the selection of teachers, the continuous training and the time dedicated to educating.

*Keywords:* Teachers; education for citizenship; development capabilities; pedagogical qualities.

# 1. Introducción

El desarrollo de la sociedad del conocimiento y el avance de las tecnologías de la información y de la comunicación debe hacernos replantear el sentido de la escuela. Sus fines, tradicionalmente, han estado relacionados con la adquisición de conocimientos difíciles de adquirir por la población por ellos mismos. Pero, es obvio que en la actualidad existen diferentes formas de acceso a un mundo inagotable e inabarcable de información a través de la red, debiéndose trasladar esta función a un papel dinamizador y funcional de la información.

Además, los sucesivos acontecimientos sufridos en Europa, fruto del fanatismo y la intolerancia, han llevado a los diferentes países miembros de la Unión Europea a establecer líneas de actuación en referencia a la educación. El 17 de marzo de 2015, los 28 ministros de educación firmaron la Declaración de París (European Commission, 2016), en la que se comprometían a que los estudiantes "adquiriesen las competencias cívicas, sociales e interculturales, promoviendo valores democráticos y derechos fundamentales, la inclusión social y la no discriminación, así como la ciudadanía activa."

Y para dar respuesta a estas demandas sociales, políticas y educativas, el papel del docente y de la escuela en la implementación de estas capacidades es fundamental. ¿Qué papel puede y debe jugar la escuela ante esta nueva realidad? ¿Cuál es el rol que debe desempeñar el docente? ¿Cuáles son las prioridades de la escuela? ¿Cómo se debe organizar y gestionar el aprendizaje en el aula? ¿Cómo seleccionar el profesorado? ¿Qué cualidades profesionales deben implementarse?

A estas preguntas intentaremos responder, con el objetivo de esbozar el nuevo rol docente para una educación del siglo XXI, una educación que desarrolle la ciudadanía en la escuela.

# 2. ¿Qué escuela queremos?

Hay autores (Merieu, 2003; Perrenoud, 2012; Nussbaum, 2013; Robinson, 2015) que afirman que los aprendizajes "formales" –curriculum académico- para los que los alumnos son formados a lo largo de su escolarización obligatoria tienen poca transcendencia en su vida diaria y profesional. Estos autores demandan un giro en la concepción de la enseñanza, fundamentalmente en cuanto a qué deben aprender nuestros estudiantes. Además, siguiendo la tradición de la Escuela Nueva y el aprendizaje proactivo, se demandan metodologías activas, colaborativas, donde el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje se sitúe en la perspectiva del alumno y se replanteen los modos y escenarios educativos.

A este respecto no pareciera que España estuviera desencaminada, ya que el Informe Talis (OCDE, 2013) destaca un creciente incremento entre 2008 y 2013 en el porcentaje de profesores que expresan que el bienestar de los alumnos es importante. Dicho porcentaje es significativamente superior a la media de la OCDE.

Sin embargo, es llamativo que al preguntar al mismo grupo de profesores *Si un alumno necesita ayuda el centro se la proporciona*, el porcentaje de incremento se mantiene, pero no de forma tan significativa, siendo exponencialmente menos marcado.

**Tabla 1. Incremento en el interés por el bienestar del alumnado (2008-2013). Elaboración propia.**

| La mayoría de los profesores de este centro cree que el bienestar de los alumnos es importante | | | | Si un alumno de este centro necesita ayuda extra, el centro se la proporciona | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2008 | 2013 | | 2008 | 2013 | |
| | | | incremento % | % | % | |
| Australia | 97,1 | 98,5 | 1,43 | 91,6 | 94,3 | 2,7 |
| Corea | 86,8 | 90,6 | 3,85 | 85,6 | 76,4 | -9,2 |
| Dinamarca | 98,1 | 99,4 | 1,29 | 82,1 | 81,0 | -1,1 |
| Eslovaquia | 93,8 | 95,5 | 1,74 | 95,4 | 97,0 | 1,6 |
| **España** | **93,0** | **96,3** | 3,33 | **86,9** | **88,3** | 1,4 |
| Estonia | 93,8 | 96,9 | 3,03 | 95,7 | 97,4 | 1,7 |
| Flandes (Bélgica) | 97,2 | 98,4 | 1,19 | 97,4 | 98,2 | 0,8 |
| Italia | 94,8 | 95,9 | 1,03 | 85,8 | 87,3 | 1,5 |
| México | 90,3 | 94,0 | 3,70 | 77,1 | 71,7 | -5,4 |
| Noruega | 98,6 | 99,5 | 0,91 | 83,1 | 90,2 | 7,1 |
| Polonia | 90,4 | 91,8 | 1,45 | 94,7 | 97,5 | 2,8 |
| Portugal | 98,2 | 98,3 | 0,18 | 91,9 | 96,1 | 4,2 |
| Promedio OCDE | 94,6 | 96,5 | 1,81 | 88,7 | 89,5 | 0,8 |

Los aspectos relacionados con el interés por el bienestar de los alumnos indican un mayor énfasis en el enfoque centrado en el alumno, así por ejemplo la OCDE (2015) puso de manifiesto como los centros escolares cuyos maestros expresaron preocuparse por el estado de bienestar de sus alumnos, recibieron un porcentaje mayor de respuestas del alumnado que expresa sentirse feliz y haber encontrado un lugar en la escuela.

La educación para la ciudadanía precisa una forma distinta de Educación. Esta no se puede conseguir a través de una "nueva materia de educación para la ciudadanía, ni sermoneando a los alumnos sobre la necesidad de ser buenos, …" (Delval, 2006, p. 12), sino que requiere un cambio en el clima y organización del centro y del aula, donde los alumnos expresen sus voces y sentimientos, se responsabilicen del aprendizaje; donde los docentes sean modelos de conducta y comportamiento ético, donde palabra y ejemplo se complementen, donde la educación adquiera su verdadero sentido. Por tanto, frente a una enseñanza teórica, "aprender el oficio de la ciudadanía" (Llano, 2007, p. 100).

## *2.1. Hacia una escuela más humana. La educación para la ciudadanía*

¿La escuela prepara para la escuela, es decir, para superar los obstáculos que las asignaturas van imponiendo; o prepara para el desarrollo personal, cívico, social –también académico? ¿Qué capacidades desarrolla la escuela en los alumnos? (Sanz y Mula, 2016). Las Naciones Unidas, a través de su Informe para el Desarrollo (PNUD) afirmaba que la educación debe perseguir la libertad, la justicia y la paz en el mundo a través del desarrollo de la dignidad de todas las personas (Fukuda-Parr, 2004). Años antes, el Informe *Aprender a ser. La educación del futuro* (Faure, 1973), marcaba como objetivo fundamental "…, aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano" (p. 132), idea que fue retomada por el Informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), en el que se establecía el pilar: Aprender a vivir juntos/ a vivir con los demás. Estos Informes establecían las líneas maestras de una educación para la ciudadanía. Pero, el último gran Informe de la UNESCO, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (Bokova, 2015), es aún, si cabe, más explícito, solicitando una educación de carácter humanista, que respete la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, mediante el respeto a la diversidad y la solidaridad, principios básicos para la ciudadanía. En ese sentido, "parte del aprender a ser persona, en que consiste la educación, es el aprendizaje para ser un agente moral y cívico en una comunidad: aprender qué es ser y vivir como miembro de esa sociedad; aprender a tomar parte en las variadas actividades teóricas y prácticas de la comunidad, a desempeñar el papel social que nos corresponde a cada cual como ciudadanos" (Naval, Fuentes y Quintanilla, 2017, s.p).

Pero, en la escuela no prevalecen estos aprendizajes. ¿Quién decide lo que enseñar?, ¿realmente se piensa en las capacidades que los alumnos van a necesitar a lo largo de su vida? Para Delval (2006, p. 55-56) da la "impresión de que los contenidos del curriculum no son el producto de ninguna planificación sistemática, sino más bien del resultado de tradiciones y azares que se han producido en diferentes momentos." ¿Qué aspectos deberían aprenderse en la escuela para formar buenos ciudadanos? En líneas generales, se debe enseñar a convivir en sociedades diversas, donde se respeta la diferencia. Dotar de capacidades personales para enfrentarse a un mundo complejo y cambiante y prepararles para ser ciudadanos informados, activos y comprometidos (Naval, 2003; Pérez, 2016).

El "humus" de esa educación para la ciudadanía debe ser la enseñanza de las Humanidades (Llano, 2007; Nussbaum, 2005). Pero, las Humanidades van desapareciendo del curriculum académico progresivamente, frente a un conocimiento más técnico y utilitarista. En esa escuela más "humana," según la profesora Cortina (1999), los valores cívicos a enseñar son la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo, a los que se podrían añadir la participación, la justicia, la tolerancia y la responsabilidad; junto con las capacidades de escuchar, dialogar y participar (Puig Rovira, 1992). Todo ello, en un ambiente de libertad. Pero, nos encontramos con ciertas dificultades a la hora de educar la libertad. "La libertad y la igualdad son dos valores que siempre están en equilibrio inestable y en unas relaciones conflictivas…" (García, Gozálvez, Vázquez y Escámez, 2010, p. 116).

Además, en esta nueva escuela debemos esperar que los alumnos sepan "reconocer al otro, clave para que el otro también los reconozca, sepa responder en la sociedad en la que vive de forma autónoma y personal. Sepa ser él mismo y sea capaz de ser un ciudadano que sabe asumir sus deberes para con la sociedad y capaz de participar en ella" (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2011, p. 211).

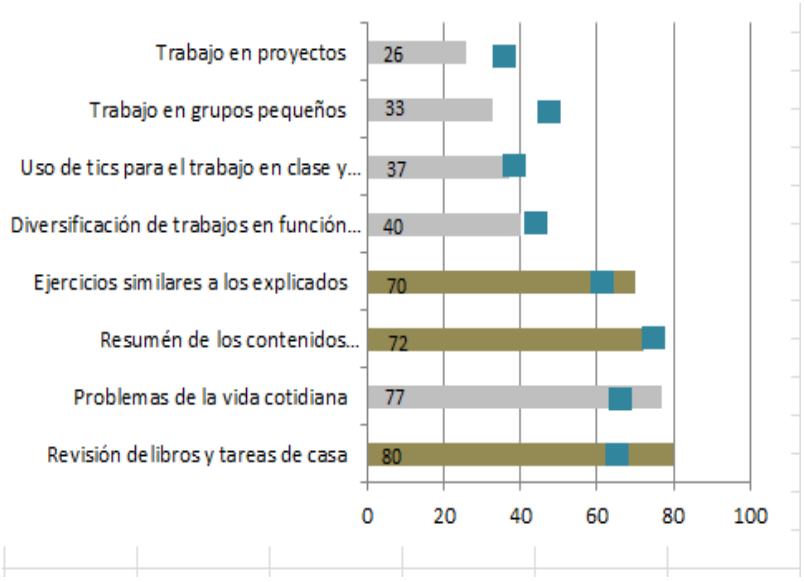
## 2.2. *El cómo y el dónde de la educación para la ciudadanía*

La educación para la ciudadanía solo se consigue cuando el alumno "se inserta en un *ethos*, es decir, en un ambiente fértil, moralmente denso, humanamente acogedor" (Llano, 2007, p. 100). La educación para la ciudadanía solo puede ser aprendida desde un aprendizaje vivencial, desde la experiencia personal (Bernal, 2007; Escámez y otros, 2007; Apple y Beane, 2012). El estilo docente del profesorado, la distribución del mobiliario en el aula, los tiempos destinados a la reflexión colectiva, …, benefician o limitan la adquisición de virtudes cívicas.

Esta educación (Sanz y Serrano, 2016) debe buscar la dignidad humana; fomentar el conocimiento, reconocimiento y vivencia de los derechos humanos; promover la autonomía personal y el desarrollo de capacidades; favorecer la igualdad y la inclusión; implementar una democracia vigorosa; humanizar a los educandos y perseguir la justicia social.

Pero, tal y como recoge el Informe Talis (OCDE, 2013), respecto a las metodologías utilizadas por el profesorado en España, un porcentaje mayor del profesorado utiliza metodologías pasivas frente a otras que ponen al alumno en el centro del aprendizaje. España se encuentra por debajo de la media en este tipo de metodologías respecto de la OCDE y por encima en aquellas que tienen que ver con un modelo más tradicional.

**Figura 1. Metodologías utilizadas por el profesorado en España (Talis 2013).**



# 3. ¿Qué profesorado debe dirigir la escuela del siglo XXI?

Informes internacionales ponen de manifiesto que para conseguir buenos resultados en educación se precisa contar con buenos docentes, directores, orientadores e inspectores. Concretamente, el Informe Mckinsey (Barber y Mourshеed, 2007) señala que el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores.

En España se echa en falta medidas para atraer a la profesión docente a los mejores candidatos. Es decir, convertir los estudios de Magisterio y de Máster del Profesorado en titulaciones atractivas para los estudiantes más brillantes. Para ello, es necesario fortalecer su imagen social y ofrecer condiciones profesionales y de promoción suficientemente incentivadoras (Pérez-Díaz, 2013).

## *3.1. Cualidades del nuevo maestro. Papel de las Facultades de Educación*

El perfil profesional deseable del profesorado del siglo XXI podría definirse en razón de una serie de rasgos, competencias y cualidades que podríamos agrupar, como una propuesta para la reflexión, en torno a los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (González Bertolín y otros, 2011):

Saber: estar en posesión de una amplia cultura general y dominar los conocimientos propios del área que imparte. Así como disponer de una sólida formación didáctica y pedagógica.

Saber hacer: saber planificar, desarrollar y evaluar el proceso de aprendizaje-enseñanza de los estudiantes. Usar y aplicar con pertinencia y responsabilidad un amplio repertorio de recursos didácticos, especialmente los vinculados a las tecnologías de la información.

Saber convivir: estimular el esfuerzo del alumnado y promover su capacidad para aprender por sí mismos y en colaboración con otros compañeros. Tener capacidad para el diálogo con todos los miembros de la Comunidad Educativa. Adoptar una actitud de empatía con el alumno y sus familias; mantener actitudes que fomenten un clima de colaboración, convivencia, respeto y libertad responsable.

Saber ser: tener autoestima, conocimiento de las propias capacidades, equilibrio emocional y autocontrol. Estar en posesión de una clara identidad docente y sentirse profesor por encima de cualquier otra consideración, entendiendo que el profesor ha de ser, al mismo tiempo, educador y tutor de sus alumnos. En definitiva, tener vocación docente y disfrutar de la profesión.

Para lograr la consecución de dicho perfil debe asegurarse al profesorado una serie de condiciones que dignifiquen la profesión. Sin embargo, dicha propuesta resulta chocante al analizar los datos del Informe sobre España (OCDE, 2013, p. 1), en el que se refleja que una buena parte de los profesores no se identifica con este perfil, por las condiciones en las que desarrollan su trabajo:

> En España, los docentes reciben poco apoyo para su desarrollo profesional (DP). Cuatro de cada cinco profesores están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se les dan facilidades o incentivos para que participen en actividades de para formación continua (el promedio TALIS es del 48%). Un bajo porcentaje de docentes recibe tiempo programado para las actividades que tienen lugar durante sus horas de trabajo en el centro (23%), un complemento salarial para las actividades fuera de las horas de trabajo (2%) o apoyo no monetario (como docencia reducida, días de descanso o de permiso para realizar actividades de formación) para las actividades fuera de las horas de trabajo (6%) que les permitan fomentar su desarrollo profesional (los promedios TALIS son 54%, 8% y 14%, respectivamente).

Teniendo en cuenta estas cuestiones evidenciadas en las respuestas del profesorado evaluado, valdría la pena preguntarse con qué recursos se cuenta para atraer a los mejores profesionales para ejercer la docencia, siendo conscientes de la gran responsabilidad social que se le demanda a la educación.

## 3.2. *Cómo seleccionamos a los docentes. Atraer a los mejores a la profesión*

El Máster del Profesorado constituye un modelo de formación consecutivo de cuatro+uno que ofrece una formación didáctica y pedagógica manifiestamente insuficiente (González Bertolín y Sanz, 2014). En los tramos obligatorios del sistema –y en Educación Infantil-, donde la formación didáctica y pedagógica es tan relevante como el dominio de la episteme, sería deseable un modelo de formación simultáneo, es decir, un Grado. Un Grado de Maestro de Infantil, un Grado de Maestro de Primaria y un Grado de profesor de ESO.

El RD de 23 de febrero de 2007, de Acceso a la función pública docente y adquisición de nuevas especialidades, ha envejecido muy mal y reclama una reforma sustancial del modelo de selección del profesorado de la enseñanza no universitaria. Actualmente no sirve para seleccionar a los mejores docentes, si no, en el mejor de los casos, a los mejores opositores. Y no siempre (González Bertolín y Sanz, 2016). En cualquier caso, es un proceso selectivo en el que se pretende valorar el saber, en menor medida el saber hacer, pero que no aporta evidencia alguna sobre el saber convivir y el saber ser.

| **El profesor típico en los países TALIS** | | **El profesor típico en España** | |
|---|---|---|---|
| El **68%** son mujeres | Tiene **43** años de media | El **59%** son mujeres | Tiene **46** años de media |
| El **91%** completó estudios universitarios u otro tipo de educación superior equivalente | | El **96%** completó estudios universitarios u otro tipo de educación superior equivalente | |
| El **90%** completó estudios de formación docente o un programa de capacitación | | El **97%** completó estudios de formación docente o un programa de capacitación | |
| Tiene un promedio de **16** años de experiencia en la enseñanza | | Tiene un promedio de **18** años de experiencia en la enseñanza | |
| El **82%** trabaja a tiempo completo y el **83%** tiene contrato indefinido | | El **89%** trabaja a tiempo completo y el **81%** tiene contrato indefinido | |
| Enseña en una clase de **24** alumnos de media | | Enseña en una clase de **24** alumnos de media | |

La selección del profesorado debiera estar más estrechamente relacionada con el logro de los estudiantes en la formación inicial y, sobre todo, con la evaluación de evidencias de sus buenas prácticas y compromiso ético con la profesión. Es decir, que en el proceso selectivo debiera tener más peso el expediente académico de los candidatos y sobre todo una fase de prácticas docentes y formación en el centro escolar. En cualquier caso, los informes internacionales (Barber y Mourshеed, 2007) ponen de manifiesto que en los países con mejores resultados educativos la selección del profesorado es muy exigente.

## 4. Formando ciudadanos. Reflexiones finales

La ciudadanía es un constructo elaborado por el ser humano y como tal debe ser educado. A ser ciudadano se aprende (Cortina, 1999; Bolívar, 2007), por ello, de la necesidad de una educación para la ciudadanía. Una educación que promueva "el reconocimiento del otro, […] capaz de favorecer la construcción de un proyecto común, en que todos y todas se sientan reconocidos" (Candau, 2004, p.265), más, si cabe, en un momento como el actual en el que proliferan las iniciativas disgregadoras, populistas y localistas, y donde la participación ciudadana en la vida política ha descendido…. También es necesario, si pretendemos construir una sociedad verdaderamente democrática, a fin de evitar los riesgos y peligros de una población en "estado de infantilismo perpetuo por falta de información, por falta de conocimientos, por analfabetismo" (Savater, 1998, p.64) o por manipulación. También es necesario, porque "no podemos caer en la ingenuidad de considerar que, en la nueva sociedad española, los valores constitucionales –la ciudadanía- están asentados y no hay peligro de retroceso" (García, Gozálvez, Vázquez y Escámez, 2010, p. 116; Pérez, 2016). La educación "ha de enfatizar, junto al cuidado de la "alfabetización política" y de la participación en la vida pública, social y cultural, el desarrollo del pensamiento crítico y de las actitudes que promueven la concienciación y la responsabilidad de reconocerse como ciudadanos" (Bernal, Gozálvez y Burguet, 2017, s.p).

Y, todo ello, debe ser la base de una educación centrada en la persona, preocupada por el desarrollo de sus capacidades. Una educación con docentes formados y preocupados por la formación ética y moral de los estudiantes. Una escuela más humana, más cívica y más educadora.

## 5. Referencias bibliográficas

Apple, M.W. y Beane, J.A. (2012). *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata.

Barber, M. & Mourshaeed, M. (2007). *How the world´s Best-Performing School Sistems Come Out On Top*. London: Mckinsey & Company.

Bernal, A. (2007). Apuntes para pensar sobre la educación cívica: el humanismo de Tocqueville (pp. 43-74). En Naval, C. y Laspalas, J. (eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar.* Navarra: Eunsa.

Bernal, A.; Gozálvez, V. y Burguet, M. (2017). Construcción ética de la ciudadanía en la actualidad. SITE Murcia: Universidad de Murcia.

Bokova, I. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía.* Barcelona: Graó.

Candau, V. M. (2004). Formación en/para una ciudadanía intercultural: aportes desde América Latina. En Sociedad Española de Pedagogía. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (pp. 250-267), Valencia: Universidad de Valencia.

Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana.* Madrid: Morata.

Escámez, J. y otros (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica.* Barcelona: Octaedro.

European Commission (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. París: UNESCO

Fukuda-Parr, S. (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: PNUD.

García, R.; Gozálvez, V.; Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI.* Valencia: Brief.

García Aretio, L.; Ruíz Corbella, M. y García Blanco, M. (2011). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid: Narcea.

González Bertolín, A. y otros (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief.

González Bertolín, A. y Sanz, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria. En *Revista Currículum y Formación del Profesorado.* vol. 18, nº1, pp.367-381.

González Bertolín, A. y Sanz, R. (2016). Desafíos y tensiones del sistema educativo del siglo XXI. Una mirada desde la pedagogía. *Crónica. Revista científico profesional de la Pedagogía y la Psicopedagogía*. nº1, pp.7-19.

MECD (2014). Talis 2013. Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Internacional. *Boletín de Educación*, pp. 1-4.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.

Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. En *Revista de Educación. Número extraordinario "Ciudadanía y Educación,"* pp. 169-189.

Naval, C.; Fuentes, J. L. y Quintanilla, I. (2017). La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas. SITE Murcia: Universidad de Murcia.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Barcelona, Paidós.

Llano, A. (2007). Humanismo cívicoy formación ciudadana (pp. 97-100). En Naval, C. y Laspalas, J. (eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar.* Navarra: Eunsa.

OCDE (2013). *Resultados de Talis 2013. España.* OCDE.

OCDE (2015). Do teacher-student relations affect students´well-being at school. *PISA in Focus,* 50, pp. 1-4.

Pérez-Díaz, V. (2013). *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad.* Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje.* Bilbao: Desclée.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, Graó.

Puig Rovira, J.M. (1992). *Educación moral y cívica: transversales.* Madrid: MEC.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación.* Barcelona: Grijalbo.

Sanz, R. y Mula, J.M. (2016). Necesidad de un cambio educativo. Una educación con todos y para todos. *Harvard-Deusto. Learning&Pedagogics,* 6, pp. 36-45.

Sanz, R. y Serrano, A. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica. Revista electrónica de educación,* 46, pp. 23-38.

Savater, F. (1998). Ética, política, ciudadanía. México: Grijalbo.

# La implementación del concepto de la calidad integral en los centros de enseñanza superior en la ciudad libia de Bengasi

Nuri Otman Mohamed

El interés por el tema de la calidad integral en los organismos de producción y de servicios ha experimentado un crecimiento notable en los últimos años, lo que ha hecho que este concepto vaya evolucionando de forma paralela en el campo de las ciencias sociales.

Este interés ha llevado a las organizaciones a plantearse seriamente el tema de la calidad integral de los servicios que ofrecen puesto que afecta directamente a su imagen y a su proyección.

Los países en vías de desarrollo tampoco se han quedado atrás en esta evolución del concepto de la calidad y su implantación.

En este estudio vamos a analizar la implementación de la calidad integral en los centros de enseñanza superior en la ciudad libia de Bengasi.

Se trata de la segunda ciudad en importancia política y económica en el país norteafricano.

## 1. Problema de investigación

La brecha entre las titulaciones superiores y la demanda de la mano de obra por parte del mercado laboral.

La excesiva jerarquía en el proceso de toma de decisiones de los centros de enseñanza superior.

### *Objetivos de la investigación:*

- Analizar el grado de cumplimiento de los objetivos por los que se han creado los centros de enseñanza superior.
- Analizar el grado de democracia interna en el seno de los centros de enseñanza superior objetivo del estudio.

- Analizar el grado de descentralización y desconcentración en los centros de enseñanza superior, objetivo de este estudio.
- Analizar el grado de aplicación del método científico para solucionar los problemas en los centros de enseñanza superior que aquí analizamos.
- Analizar el grado de implementación de la evaluación interna continua.
- Analizar la implementación de la cultura organizacional en los centros de enseñanza superior bajo estudio.
- Analizar el tema de la formación continua de los miembros de los centros de enseñanza superior bajo estudio.

# 2. Alcance y metodología del estudio

## *Alcance del estudio:*

Los centros de enseñanza superior que comprende este estudio son los siguientes:

- En centro superior de la gestión y las finanzas.
- El centro superior de la mecánica.
- El centro superior de la arquitectura.

# 3. Metodología del estudio

El estudio se basa, primero en la recogida de datos relativos al problema de estudio mediante encuestas compuestas por 7 partes cada parte está relacionada con uno de los objetivos y posteriormente analizar dichos datos.

## *Datos del estudio*

**Tabla 1: Participantes según su cargo/función.**

| Porcentaje % | Número de participantes | Cargo/función |
|---|---|---|
| 13.04% | 3 | Director de centro |
| 43.47% | 10 | Director del consejo de dirección |
| 43.47% | 10 | Jefe de departamento |
| 100% | 23 | total |

**Tabla 2: Participantes según su nivel de estudios.**

| Porcentaje % | Número de participantes | Nivel de estudios |
|---|---|---|
| 4.34% | 1 | Doctorado |
| 52.2% | 12 | Máster |
| 43.50% | 10 | Licenciado o similar |
| 100% | 23 | total |

# La Escuela Colombiana Escenario de Construcción de Paz en el Postacuerdo. Garantía de Inclusión y Calidad

Andrés Alarcón Lora[1]; Alex Montes Miranda[2]; Liris Múnera Cavadias[3]

**Resumen**

En la actualidad Colombia atraviesa por un interesante pero decisivo proceso político y social, cual es el acuerdo del gobierno nacional con un grupo armado al margen de la ley (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC), que por más de 50 años puso en riesgo la institucionalidad. Dentro del marco del acuerdo celebrado entre el gobierno nacional y la insurgencia, el tema de la educación, especialmente la rural, es uno de los puntos que nutren el mismo con el objetivo de conseguir una verdadera construcción de ciudadanía, que garantice no solo el acceso de todos los actores sociales a la misma sino también que se fortalezca como el fenómeno más válido de movilidad social, siempre que se garantice la calidad de la educación desde todas sus dimensiones. En este orden de ideas, la escuela se convierte en el escenario social para el reconocimiento y aceptación del otro que generará el desarrollo de imaginarios que garantizará una sociedad más justa e inclusiva.

*Palabras clave:* Escuela; Inclusión; Movilidad Social; Calidad; Paz.

**Abstract**

Today Colombia is going through an interesting but decisive political and social process, which is the agreement of the national government with an armed group outside the law (Revolutionary Armed Forces of Colombia - FARC), which for more than 50 years put at risk the institutionality. Within the framework of the agreement between the national government and the insurgency, the issue of education, especially

1 Docente Investigador Universidad de Cartagena. (C) Doctor Ciencias de la Educación. Jefe Departamento de Investigaciones Científicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Cartagena. Líder Línea Calidad de la Educación – Reformas del Grupo Rueca. Universidad de Cartagena - Colombia. analarcon28@gmail.com

2 Docente Investigador Universidad de Córdoba (C) Doctor Ciencias de la Educación. Profesional Especializado Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Universidad de Córdoba - Colombia. Amontes20@gmail.com

3 Docente Investigadora Universidad de Cartagena. (C) Doctora Ciencias de la Educación. Líder Línea Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo Rueca. Coordinadora Académica Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad de Cartagena en convenio con la Universidad del Tolima. Universidad de Cartagena – Colombia. lirismunera@hotmail.com

the rural one, is one of the points that nourish the same with the aim of achieving a true construction of citizenship, which guarantees not only access of all social actors to it, but also to be strengthened as the most valid phenomenon of social mobility, provided that the quality of education is guaranteed in all its dimensions. In this sense, the school becomes the social scene for the recognition and acceptance of the other that will generate the development of imaginaries that will guarantee a more just and inclusive society.

*Keywords:* School; Inclusion; Social Mobility; Quality; Peace.

# 1. Introducción

Colombia y el Caribe Colombiano en especial, se caracterizan por tener una diversidad cultural y social. Ello como consecuencia de los procesos colonizadores de los siglos XIV y XV en América. Es por ello que el Caribe Colombiano es un escenario pluricultural, pluriétnico, que obedece a intereses particulares de región y que han generado desarrollos económicos disímiles, teniendo en cuenta todos los procesos de aculturización, desarrollados en nuestra región, la discriminación es una constante por diversas razones: racial, *étnica,* cultural y obviamente la social (Alarcón, 2015).

La diversidad cultural, generada por una mezcla de razas, asentadas en el litoral atlántico desde la época de la conquista y de la colonia, dieron como resultado un mestizaje coqueto, pero a la vez destinado a configurar una identidad propia.

Los aborígenes, con sus diversas tribus, se mantuvieron por muchos años perennes en su cultura primaria. Los negros, traídos del continente africano, luego de la construcción republicana del territorio, nos dejaron como rebeldía los palenques como el de San Basilio de Palenque en el Departamento de Bolívar.

La influencia conquistadora de los españoles no fue la excepción, acompañada de migraciones árabes, palestinas y de otras latitudes, contribuyó a la conformación de la mixtura cultural y de imaginarios sociales.

La diversidad cultural, generada por una mezcla de razas, asentadas en el litoral atlántico desde la época de la conquista y de la colonia, dieron como resultado un mestizaje coqueto, pero a la vez destinado a configurar una identidad propia.

Los aborígenes, con sus diversas tribus, se mantuvieron por muchos años perennes en su cultura primaria. Los negros, traídos del continente africano, luego de la construcción republicana del territorio, nos dejaron como rebeldía los palenques como el de San Basilio de Palenque en el Departamento de Bolívar.

La influencia conquistadora de los españoles no fue la excepción, acompañada de migraciones árabes, palestinas y de otras latitudes, contribuyo a la conformación de la mixtura cultural y de imaginarios sociales.

En atención a lo anterior, los diseños curriculares deben apuntar a solucionar problemas de contextos donde se privilegien las necesidades grupales de estos colectivos.

En atención a lo anterior, los diseños curriculares deben apuntar a solucionar problemas de contextos donde se privilegien las necesidades grupales de estos colectivos. Por lo cual, los currículos de las escuelas deben corresponder a toda la dinámica propia de la sociedad.

Es muy importante que un estudiante pueda adquirir competencias adecuadas que le sean útiles para la vida, sin olvidar el reconocer al otro como interlocutor válido y de eso se debe encargar la escuela.

Producto de estas preocupaciones, se han generado escenarios dignos de mostrar, desde las políticas de estado, tal como la construcción de un régimen jurídico autónomo de la cultura indígena Wayú, en la parte alta de los Departamentos de Cesar, Magdalena y Guajira en Colombia. En donde esta comunidad indígena ha tratado por mucho tiempo, no solo mantener sus tradiciones culturales y sociales, sino también una estructura de poder político y jurídico, para protegerse inclusive, de la cultura nacional dominante en todo el territorio nacional.

## 2. La Escuela, escenario de construcción de paz

Comenio, en su obra la Didáctica Magna, resalta en el Capítulo VII titulado *La Formación del Hombre se hace muy fácilmente en la Primera Edad, y no puede hacerse sino en esta*, la importancia de la enseñanza desde la infancia, ya que en esta etapa el cerebro, lo asemeja como la cera, está en capacidad de recibir las cosas por medio de los sentidos, ya que en la etapa de niñez "hay mayor ardor, ingenio rápido, memoria tenaz" (Comenio, la Didáctica Magna, citado por Múnera , 2016).

Desde otra dimensión Jean Jacques Rousseau (1762) con su obra *El Emilio*, rompe con la mirada hegemónica del niño como una persona adulta, para considerarlo como un individuo con su propia forma de ser, de pensar y de sentir, que difiere radicalmente de los adultos. Sus planteamientos sobre la educación infantil estimularon nuevos modelos de educación, basados en su desarrollo psicológico y físico, en concordancia con los ideales educativos de la modernidad, centrados en la libertad y la espontaneidad, que conducirían en tiempos posteriores al florecimiento de la educación no directiva y libertaria (Documento Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición citando a Colmenar, 1995, p.19).

En el siglo XIX varios pedagogos impactaron en la educación infantil, entre ellos sobresale Johann Pestalozzi, gran seguidor de los postulados de Rousseau. De acuerdo con Cordero (2010: 139), Pestalozzi expresaba que "el proceso de desarrollo humano (sensitivo, intelectual y moral) sigue el curso evolutivo de la naturaleza del niño, sin adelantarse artificialmente al mismo"; es decir hacía énfasis en una enseñanza que tuviera en cuenta el desarrollo natural del niño y en tener en cuenta a la educación como el camino que permite la autonomía.

La revisión de estos planteamientos es pertinente para analizar y comprender la importancia que la escuela forme desde los primeros niveles al ser humano desde unos

principios axiológicos, que determinen la construcción de una ciudadanía sólida, que garantice una verdadera construcción de paz, lo que demanda revisar cómo se ha dado ésto en Colombia.

A través de la escuela, escenario propicio para ello se ha tratado de generar un diálogo permanente, de tal manera que no exista una hegemonía y dominación de una cultura sobre la otra, realizando de facto un imaginario dentro de la ciudadanía del mundo.

Los gitanos, al igual que los latinos, marroquíes, africanos, chinos, romanos, árabes y musulmanes, pasaron de ser inmigrantes a minorías que determinan el fenómeno de una ciudad con una nueva semblanza.

Situación parecida, de empoderamiento de lo cultural y racial, es la longevidad en la defensa de la cultura afrodescendiente en casi toda la costa caribe, especialmente para la preservación cultural de esta población.

Contrastando con esta situación interna, no es menos cierto que a nivel mundial, se han generado procesos migratorios importantes, entre continentes. En Colombia este proceso, de igual manera, se dio en forma doméstica.

El proceso de desplazamiento forzado de campesinos y citadinos, propiciado por la violencia social y política que es el resultado de las actividades de grupos al margen de la ley; requieren de las nuevas generaciones del país, una conducta y posición activa, en materia de protección de grupos vulnerables, sobre todo en la defensa de los derechos humanos, apalancando entre otras actividades la constitución y asesoría de organizaciones no gubernamentales. De allí la importancia que los planes de estudio de las escuelas, estén permeados de esa simbiosis cultural y de sus efectos, para matizar este fenómeno, para tener una sociedad más inclusiva, en temas protegidos como derechos fundamentales, en la Constitución Política de Colombia, expedida en 1991.

Por ello es la escuela el escenario más valido para la conjugación de aspectos relevantes del desarrollo del individuo; así como la mayor posibilidad de movilidad social, la cual debe articularse de tal manera que permita la multiculturalidad y la interculturalidad, como fenómeno positivo para las nuevas comunidades diversas contemporáneas.

Diversos académicos se han dedicado a estudiar este fenómeno. Ello acompañado por políticas públicas de los gobiernos de los países receptores. Evidencia de lo anterior es el tratamiento jurídico o legal, que algunos países, entre los cuales se encuentra España y Colombia, por la regulación de nuevas normativas, que no permitan que se desborde el fenómeno, más aun en la práctica. En el caso de España, la Ley orgánica No 4 del año 2000 expedida el 11 de enero de la misma anualidad, reglamenta específicamente los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, muestra perfectamente este referente.

Las investigaciones sobre el impacto de la migración en la escuela, han sido objeto de hipótesis y conjeturas, por las *últimas décadas*. *Las limitaciones del Lenguaje, como fenómeno epistemológico, constituyen verdaderos planes de estudio, en todos los campos de la pedagogía*. La diversidad cultural, necesariamente tiene una participación obligada en los contenidos escolares o planes de estudio. La participación, igualmente importante de otras ciencias,

como la Antropología, economía, ciencias jurídicas, sicología, sociología, hacen que la interdisciplinaridad, también sea requerimiento válido, para el estudio del fenómeno en forma holística.

En el caso de Colombia, de acuerdo con Montes (2016) el enfoque de equidad e inclusión han estado presente en las políticas educativas de calidad en Colombia, como una constante en las reflexiones naturales de dicho desarrollo, al respecto, la Ley 115 (1994) – Ley general de educación, contempla la educación como un servicio dirigido a todas las personas sin distinción de ningún tipo, lo cual se constituye en un tipo de educación que busca incluir en sus sistema a todas las personas dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. (Ley 115 de 1994)

En este mismo sentido, el Plan Decenal de Educación (2006), dentro de los desafíos más importantes definen la búsqueda de la equidad social y la justicia, poniendo de presente el rol de la educación en estas luchas sociales por la construcción de un país igualitario, y con oportunidades para los más pobres, con especial atención a las poblaciones rurales, históricamente marcadas por sus diferencias en cuanto a calidad educativa y oportunidades de acceso.

Frente a las necesidades especiales, en Colombia también ha habido un importante desarrollo desde la política, aunque no sea muy visible en la realidad de las escuelas, así la ley general de Educación (1994), establece mecanismos para que la escuela integre en sus aulas regulares a la población con limitaciones físicas, sensoriales cognitivas o de cualquier tipo que limite su proceso de aprendizaje. Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. (Ley 115 de 1994)

No obstante, el debate de inclusión no se limita a la atención a población con necesidades especiales, sino también a la atención a grupos minoritarios, para el caso de la etnoeducación, por ejemplo, es definida en la Ley 115 (1994) como aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos y que merecen atención especial en los proyectos educativos de las escuelas del país.

Así, esta misma ley reconoce a los grupos étnicos no sólo desde lo cultural, sino también poseedores de lenguas propias con el carácter de oficiales en sus territorios, y por lo tanto la educación para ellos debe privilegiar en sus proyectos educativos tanto su cultura como la conservación y difusión de su lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo. (Ley 115 de 1994)

Para garantizar la pertinencia en el proceso de inclusión de estas comunidades, la Resolución 2343 (1996), permite la posibilidad de que en estas condiciones se adapten indicadores de logros propios que permitan favorecer las habilidades comunicativas en la lengua y cultura propia, lo cual fue desarrollado posteriormente en toda la política

curricular en Colombia. En el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, se deberán establecer y adoptar indicadores de logros específicos para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua materna. (Resolución 2343 de 1996)

Del mismo modo, las diferencias por motivos religiosos, son vistas como condición a considerar en esta política en materia de inclusión, frente a lo cual la Ley 115 (1994) garantiza el derecho de las personas a recibir educación en esta materia de acuerdo a sus convicciones, sin que la ofrecida en las escuelas oficiales sea obligatoria.

Así las cosas, desde la Ley 115 (1994), el Decreto 1860 (1994), los Planes Decenales De Educación (1996, 2006), y los Estándares De Competencias (2006), plantean un debate por la eliminación de todas las clases de discriminación en la escuela, facilitando los espacios de diseño curricular con este propósito, y permitiendo estándares de competencias que en materia de diversidad mantenga en condiciones de respeto y tolerancia, las prácticas de inclusión que la misma política ha facilitado. Definir estrategias y acciones para erradicar de la educación todas las situaciones de discriminación o aislamiento por razones de género, raza, etnia, residencia, limitaciones o capacidades excepcionales, origen social, posición económica o credo religiosa. (Plan Decenal de Educación 1996)

En términos de gratuidad de la educación el estado tiene la tarea de ofrecer el servicio público educativo a la población en edad escolar de todo el país en sus establecimientos educativos, aun cuando permite la posibilidad de ser ofrecido por particulares, este principio constitucional es reforzado en la Ley General de Educación (1994). El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente, los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional (Ley 115 de 1994)

Sin embargo, esta misma Ley 115 (1994) define que para cubrir los costos de operación los colegios pueden hacer cobros de Matrículas y pensiones a los estudiantes, aun en establecimientos educativos del estado, con la reglamentación y control que sobre ello ejerza el mismo Ministerio de Educación Nacional, este principio limitaba el concepto de gratuidad, dado que la población más pobre veía limitado su derecho por los costos antes mencionados, idea que se reforzaba en el decreto 1860 (1994). No obstante, el mismo estado eliminó estos cobros para hacer plenamente gratuito este servicio en los Colegios del estado, eximiendo a estudiantes y padres de familia de cualquier cobro por conceptos educativo.

> La recuperación de costos incurridos en el servicio se hará mediante el cobro de matrículas, pensiones y cobros periódicos que en su conjunto representen financieramente un monto igual a los gastos de operación, a los costos de reposición, a los de mantenimiento y reservas para el desarrollo futuro. (Ley 115 de 1994)

Este cambio de perspectiva en la concepción de gratuidad del servicio educativo, es reforzado en el Plan Decenal de Educación (2006), quien vuelve la mirada a la responsabilidad que tiene el estado en la garantía de este derecho a toda la población en todos los niveles del mismo sistema, desde la primera infancia hasta la universidad. El

Estado debe garantizar el pleno cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de equidad para toda la población y la permanencia en el sistema educativo desde la educación inicial hasta su articulación con la educación superior. (Plan Decenal de Educación 2006).

Así mismo esta misma política definió el concepto de universalidad como la garantía del estado para ofrecer educación a Todos, concepto relacionado con las condiciones de permanencia, cobertura, e inclusión.

## 3. Conclusión

Por lo expuesto hasta ahora, se hace necesario hacer una revisión del currículo de las escuelas, lo que debe contener componentes culturales que lleven a una convivencia pacífica y solidaria, de todos los actores del proceso educativo. La misma valoración debe darse al material didáctico, donde predomine la diversidad cultural, la inclusión, además de conceptos tan importantes como la etnoeducación, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.

El Estado Colombiano en su propuesta educativa hace relevante la formación del niño, desde pensamientos nacionales e internacionales sustentados en la Constitución Política, la Ley General de Educación, las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Misión CED) y el Plan Decenal de Educación que recogen los pactos sociales para proponer la construcción de un nuevo país en el que sean posibles la equidad, la justicia, la democracia participativa, la responsabilidad, el desarrollo y el ejercicio de la autonomía, la convivencia, la solidaridad; el ejercicio descentralizado del poder y con todo ello el desarrollo integral humano, científico y tecnológico dentro de unas relaciones sostenibles con los demás países y con el planeta (MEN, 1998).

Para terminar, se cita a Calvo (2014), quien expresa "*La identidad de una persona no es el nombre que tiene, el lugar donde nació, ni la fecha en que vino al mundo. La identidad de una persona consiste simplemente en SER, y el ser no puede ser negado.* Estas son frases que se deben trabajar desde el nivel de preescolar, ya que resaltan y dan valor a la persona, como ser humano, desde su misma esencia como persona, sin interesar su estatus económico, social, su raza, su etnia, o su país de procedencia.

## 4. Bibliografía

Alarcón L. A. (2015) Tesis Doctoral *La Investigación en la Enseñanza del Derecho.* p.142

Barreto B. J. (2010). Escuela, Familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación* Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación.

Calvo B. T. (2013). La escuela ante el racismo y la diversidad Cultural en una sociedad globalizada y Multiétnica. *Modulo Doctorado Ciencias de la Educación*. Rudecolombia. 2013.

García C. F. (2010). Población inmigrante y escuela en España. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 23-60

Ley Orgánica 4 de 2000 sobre derechos y Libertades de los extranjeros en España y su integración social. Ministerio de Trabajo e Inmigración. 2010.

Ministerio de Educación y ciencia. 201. De inmigrantes a Minorías

Montes M. A. (2016). Tesis Doctoral: *Políticas de Calidad de la Educación Básica Primaria en Colombia (1994-2015)- Caso Montería (Departamento De Córdoba)*. P. 113-118.

Múnera C. L. (2016). Tesis Doctoral: *Enfoques de Enseñanza – Aprendizaje de Maestros Formadores de Educadores Infantiles en Universidades Estatales del Caribe Colombiano*. 2013-2016. p. 30-34.

Torres S. J. (2008). Diversidad Cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 83-110.

# Una didáctica ciudadana: apertura democrática, cambio cultural, procesos de enseñanza-aprendizaje y autodidactismo

Adriana Razquin Mangado[1]; Felipe Aranda Mera
*Observatorio de prospectiva cultural, Universidad de Granada*

**Resumen**

Se presenta un trabajo comparado de los modos, canales, agentes y espacios de divulgación de conocimiento, así como del establecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje en las movilizaciones ciudadanas de los años 70 (impulsoras de la vuelta a la democracia en España) y el movimiento 15M (último gran proceso de movilización ciudadana en el país). Se analiza, entre otros, el papel de las "escuelas de partido" y los ateneos en las movilizaciones del tardofranquismo, el efecto de las dos revoluciones tecnológicas respecto a los dispositivos de comunicación virtual, la masificación del acceso a estudios superiores y, en ese sentido, la extensión del capital escolar o los proyectos de autoría colectiva sobre conocimiento abierto como wiki15M y plataformas de comunicación multimodal como n-1. Nos interesan las formas de producción y reproducción del conocimiento, en particular la canalización del cambio cultural democratizador, impulsado por la contracultura europea; el perfil socioeducativo de las personas que lo impulsan, en concreto la relación con las instituciones universitarias y la educación formal, así como los espacios físicos y teóricos que se ocupan y construyen. El material empírico que sostiene este análisis proviene de dos investigaciones etnográficas elaboradas a partir de observación-participante densa y amplia reconstrucción de historias de vida de activistas, junto con trabajo hemerográfico.

*Palabras clave:* autodidactismo; democracia; etnografía; movimiento 15M; contracultura europea.

**Abstract**

The communication exposes a comparative work about the modes, channels, agents and spaces of knowledge dissemination, as well as the establishment of teaching-learning processes in the citizen mobilizations of the 1970s (drivers of the return to democracy in Spain) and the 15M movement (the last great process of citizen mobilization in the country). It analyzes, among others, the role of "party schools" and the "ateneos" in

1 Autor para correspondencia: Adriana Razquin Mangado
Correo electrónico: adrianarazquin@gmail.com

the mobilizations of the Tardofranquismo; the two tecnological revolutions effect about the virtual comunication devices; the massification of access to higher education and, in this sense, the scholar capital extension; or the collective authorship projects about open knowledge like "n-1" platform. We are interested in the production and reproduction knowledge forms. In particular, about the channeling of the democratizing cultural change, that it impulsed by the European underground; the sociocultural profile of the people who drive them, specifically, their relationship with the university and with the formal education, as well as the physical and theoretical spaces that they occupied and created. The empirical data that supporting this analysis come from two ethnographic research elaborated by dense observation-participant and an extensive reconstruction of life histories and hemerographic work.

*Keywords:* Self teaching; democracy, ethnography, 15M movement, European underground.

# 1. Introducción

Cuando la primavera de 2011 el movimiento 15M desbordó las calles y las plazas con campamentos y demandas democráticas, rápidamente se identificaron las resonancias con las movilizaciones políticas de la Transición desde el punto de vista de la efervescencia en las demandas, el contenido y estética de las mismas o la amplitud de las poblaciones movilizadas. Sin embargo, también se establecieron claras diferencias, identificadas en el frecuente adanismo e inexperiencia política del 15M o la excesiva dinámica antidemocrática de buena parte de las organizaciones políticas en los años 70 del siglo pasado.

Autores como Labrador (2014 y 2017) han señalado las relaciones, fundamentalmente desde el plano de la ética y la estética entre ambos procesos de movilización ciudadana. Y no podía ser de otro modo, pues pueden identificarse como los dos momentos más significativos en la transformación cualitativa de la vida política reciente del Estado español y dos de los flujos de movilización más masivos, diversos y participados. El primero anunciaba el empuje y la fuerza social del cambio de valores, coordenadas políticas y modos de vida que sostendría el final de la dictadura. El segundo vendría a denunciar, crisis económica mediante, todos los cierres en falso que acompañaron las transformaciones políticas a nivel formal. Todas las continuidades antidemocráticas (generalmente reactualizadas, acomodadas a exigencias mayores, pero nunca eliminadas) de estos más de 40 años que la crisis financiera no había hecho más que evidenciar. Condensado, de manera singular, en la corrupción política, los agentes centrales de la misma y una de sus condiciones de posibilidad: elitización de la política y la desafección ciudadana.

Mediante esta comunicación, pretendemos poner luz sobre el análisis específico de algunos elementos concretos (modos, canales, agentes, espacios de divulgación de conocimiento y procesos de enseñanza-aprendizaje). Para el análisis nos apoyamos en dos investigaciones etnográficas. Una dedicada las condiciones de posibilidad para la democracia en el movimiento 15M (Razquin, 2017), desarrollada sobre una observación-participante densa de más de un año y 38 reconstrucciones de trayectorias a partir de en-

trevistas abiertas semidirectivas (Bertaux, 2005; Ortí, 1986; Bourdieu y Wacquant, 2005). Y otra enfocada en el análisis de los espacios de recepción de la revista contracultural *Ajoblanco,* en desarrollo, y cuya metodología consiste en la entrevista semi-estructurada con final abierto (Hammer y Wildavsky, 1990), desde el punto de vista de la reconstrucción de la historia oral (Fraser, 1990 y 1993) cruzada con la investigación hemerográfica (Sarría, 2010).

Comenzaremos por una somera introducción a cada uno de los procesos para, después, abordar el cometido de esta comunicación.

## 2. Las movilizaciones ciudadanas de los años 70 (1970-1980)

La década de 1970 está marcada por la agudización de la lucha contra la dictadura franquista que emergía desde dentro del país. Esta explosión de movilizaciones tuvo al mundo obrero y estudiantil como principales espacios de gestación. Desde el año 1956 venía desarrollándose un ciclo intermitente de movilizaciones y es a partir del año 1962 que organizaciones muy significativas amplían su actividad política, tales como el grupo Comunismo, las Comisiones Obreras o los Sindicatos Democráticos de Estudiantes.

A partir de 1969 el régimen recrudece la represión y crisis en los movimientos que, no obstante, gracias a la fuerza del ciclo de movilización eclosionan, siguiendo a Laíz (1995: 30-36, 69-75, 87-94) en la creación y/o reactualización de multitud de partidos políticos de corte marxista-leninista desde una triple matriz de procedencia (nacionalista, católica y comunista) y en el marco de una base organizativa común de tipo bolchevique: entre 1966 y 1970, el Movimiento Comunista de España, luego MC; entre 1964 y 1969, la Acción Sindical de Trabajadores, de la que nacerá en 1970 la Organización Revolucionaria de Trabajadores. El Frente de Liberación Popular, del que había nacido el grupo Comunismo en 1969 y que dará lugar en 1971 a la Liga Comunista Revolucionaria y el Front Obrer de Catalunya que convergerá junto a más actores en 1974 en la Organización de Izquierda comunista. También las distintas escisiones del Partido Comunista de España que desencadenó la alineación del PCE con la política de "distensión y coexistencia pacífica" impulsada por Jruschev desde 1956. A partir de 1964 los nuevos partidos que nacen estarán formados por militantes exiliados y bases obreras y estudiantes. El Partido Comunista de España (marxista-leninista), fue el primero en crearse, y en 1971 constituyó el Comité pro-FRAP, que daría lugar, en 1974, al Frente Revolucionario Antifascista y Patriota. En 1969 se constituyó el Partido Comunista de España (internacional), que en 1974 pasó a ser el Partido del Trabajo de España. En 1968 se había constituido la Organización de Marxistas Leninistas Españoles, que en 1975 se constituyó en Partido Comunista de España-reconstituido.

Estos partidos políticos contaban con una base de afiliación de entre 25.000 y 30.000 militantes (Sans Molas, 2011). No obstante, en el impulso de resistencia antifranquista existían estos partidos y organizaciones de izquierda, pero también grupos más o menos organizados que no compartían necesariamente las hojas de ruta propuestas por estas

organizaciones ni la forma de organización altamente jerarquizada, así como la extendida proclama de "centralismo democrático" que suponía, en la práctica, falta de deliberación, pluralismo y, en definitiva, democracia interna.

Así, entre la explosión de movilizaciones que se suceden a partir de 1976, destacan de manera altamente significativa las Jornadas Libertarias celebradas en el verano de 1977 en Barcelona, a las que asistieron más de 500.000 personas, y donde primó la idea del arte como canal de propagación de un horizonte progresista de valores: libertad sexual y reproductiva, identitaria, uso recreativo de las drogas y la ampliación de nuevos horizontes de conciencia, una visión comunitaria del mundo, primacía de la experiencia sobre la lógica (filosofías irracionales, no socráticas), oposición a cualquier forma de autoritarismo, agrupado bajo la idea de una cultura joven fundada sobre lo creativo, lo lúdico y el carnaval (Roszak, 1981; Racionero, 1997; Carmona Pascual, 2012).

El plano cultural fue un campo fértil para este propósito. Los años 70 se vieron poblados de revistas, fancines, microeditoriales, bares, grupos de montaña, radios libres, cine forums, talleres de poesía, etc. que apuntaban a una vida fuera de las bases culturales del franquismo, importando ideas vinculadas al *underground* o sosteniendo en sus páginas las discusiones contingentes del momento.

## 3. Las movilizaciones ciudadanas en el marco del movimiento 15M (2011- ciclo abierto)

El movimiento 15M se construyó a partir de una serie de sucesivos desbordamientos, de agentes e ideas fuerza, en lo que hemos denominado (Razquin, 2015) un "viaje hacia la izquierda" en cuanto a sus fines y medios para la demanda colectiva.

Los antecedentes inmediatos del movimiento 15M se encuentran en #Nolesvotes, Coordinadora ciudadana y Juventud Sin Futuro, los tres grandes espacios de ingreso y contactos previos a la gestación de Democracia Real Ya, plataforma convocante de la primera movilización el 15 de mayo de 2011 (puede verse la reconstrucción etnográfica que hemos realizado sobre el particular en Razquin, 2015). Fue en la forma de esta gran y poco solidificada coordinadora, de siglas DRY, que se lanzó el primer manifiesto de convocatoria a una manifestación cuyo exitoso proceso de enmarcado (Polletta y Ho, 2006) preveía una movilización plural, diversa y masiva.

El manifiesto, que fue difundido por Internet (paralelamente se comenzó a sondear posibles adhesiones a la convocatoria de colectivos políticos, culturales, humanitarios, etc. a nivel local en cada ciudad) trataba de movilizar la idea de apertura a dos niveles: a) social: "somos gente como tú", "personas normales y corrientes", en oposición a las élites políticas y económicas. Y b) ideológica: aspirando a superar la dicotomía "izquierda/derecha" para situarse en un continuo donde "unos nos consideramos más progresistas, otros más conservadores". Y proponía un amplio marco común

> "todos estamos preocupados e indignados por el panorama político, económico y social que vemos a nuestro alrededor. Por la corrupción de los políticos, empresarios, ban-

> queros... Por la indefensión del ciudadano de a pie (…) en este país la mayor parte de la clase política ni siquiera nos escucha. Sus funciones deberían ser la de llevar nuestra voz a las instituciones, facilitando la participación política ciudadana mediante cauces directos y procurando el mayor beneficio para el grueso de la sociedad, no la de enriquecerse y medrar a nuestra costa, atendiendo tan solo a los dictados de los grandes poderes económicos". (Extracto del manifiesto).

Bajo el lema "Democracia Real Ya. No somos mercancía en manos de políticos y banqueros" decenas de miles de personas se movilizaron por las calles de las principales ciudades del país. A los pocos días, esas y algunas ciudades y pueblos más, verían pobladas sus principales plazas con acampadas que se agruparían bajo el nombre de 15M y que incorporarían a multitud de activistas con largas experiencias en los movimientos sociales junto a muchas personas que iniciaban, entonces, una trayectoria militante. Los campamentos duraron algo más de un mes, tras sufrir intentos de desalojos por parte de la policía (el movimiento gozaba de cerca de un 80% de aprobación, según indicaba el Barómetro del CIS de junio de 2011).

Coincidiendo con la constitución de los campamentos, la coordinadora DRY se desvinculaba de la forma que había tomado el proceso, hasta en dos ocasiones; lo que marcó el nuevo camino que recorrería el proceso, ahora bajo las siglas de 15M y con un marcado carácter asambleario, horizontal, autogestionario y local. Poco antes del fin de los campamentos (11 de junio de 2011) se multiplicaron asambleas barriales, que en una estructura y composición más manejable —se pasó de miles a cientos de participantes— solidificaron estructuras deliberativas y de toma de decisiones más robustas y eficaces. La fuerza movilizadora del 15M alimentó y caracterizó a otras movilizaciones, algunas iniciadas anteriormente, como la Plataforma de Afectados por la Hipoteca, que recibió un fuertísimo impulso gracias al trasvase de activistas. Otras nacidas claramente del encuentro y las claves del movimiento, como las Mareas (verde: educación, blanca: sanidad, naranja: servicios sociales) donde se ensayaron, en clara continuidad con la ruptura que había supuesto el 15M, nuevas formas organizativas que desbordaban la lucha gremial y las claves sindicales. En las mareas se puso en funcionamiento una de las ideas que sostuvo el movimiento 15M: a) las élites sindicales no defienden los intereses de quienes dicen representar y b) se debe superar la fórmula "coordinadora de organizaciones" para ensayar formas organizativas que permitan acoger a activistas sin adscripción a alguna organización política, sindical o social. Importando únicamente la construcción de marcos amplios, inclusivos y, al mismo tiempo, con enorme radicalidad política: "la sanidad no se vende, se defiende".

Incluso, esas mismas estructuras sirvieron en buena medida de soporte (en relación a las redes de difusión e incorporación militante) para la creación de nuevas agrupaciones políticas locales y nacionales, como las mareas, las confluencias y el partido político Podemos[2].

2 Varios autores han señalado las semejanzas organizativas de los nuevos partidos políticos con la estructura organizativa del movimiento 15M (Martínez y Domingo, 2014 en Romanos y Sádaba, 2015: 23). A partir de nuestro trabajo etnográfico, podemos señalar que las estructuras organizativas del movimiento 15M fueron fundamentales en la amplitud y capacidad de movilización de las mismas, así como la posibilidad de reevocar cadenas de rituales de interacción (Collins, 2009) cuyo centro se constituyó en los días de las asambleas masivas.

Aun cuando no puede considerarse que las formulaciones institucionales (los nuevos partidos, las confluencias de otros ya existentes) sean una consecuencia directa del movimiento 15M, está claro que las demandas de apertura de la dinámica elitizada del campo político y aspiración y experimentación con nuevas formas de hacer política formaba parte fundamental de los elementos del marco de acción y adhesión.

## 4. Análisis comparado de los modos, canales, agentes, espacios y procesos de enseñanza aprendizaje en las movilizaciones de los años 70 y las de 2011 con el 15M

El impulso democrático es quizá el elemento caracterizador más representativo de ambos procesos de movilización. Sin embargo, la forma en la que se concreta políticamente la idea de "democracia", el esfuerzo por la democratización de todas las esferas de la vida social, es diferente, atendiendo, obviamente al marco sociopolítico en el que emergen.

En el primer caso, estamos hablando de la lucha por el final de una cruenta y larga dictadura militar; en el segundo de un trabajo de profundización democrática sobre la base de una democracia parlamentaria. Ahora bien, pueden establecerse, no obstante, numerosas continuidades en algunas de las demandas y lemas.

Especialmente en lo que respecta a la lucha por una vida política no restringida a la política profesional poblada por la élites económicas y culturales. Bien por el contrario, ambos procesos inundaron el escenario político desde los márgenes con una vida militante muy intensa y productiva. Bajo la idea de que la política se construye en la cotidianidad y en los espacios sociales próximos; emergiendo *el barrio* como el espacio de acción predilecto. Porque en los barrios se genera una vida colectiva que se refuerza e intensifica a través de procesos de formación y autodidactismo (Boltanski, 1978; Le Meur, 1993). Estos procesos educativos no formales serán el núcleo identitario y objetivo a medio plazo de la lucha política, al tiempo que espacios de reclutamiento militante. Porque autoformarse, compartiendo el conocimiento, es una necesidad imperante a la hora de construir la vida política a la que se aspira: inclusiva, horizontal, no violenta y radicalmente democrática. En ese sentido, si los movimientos democráticos de los años 70, utilizaron revistas, fancines, pasquines, panfletos, cartas, pegatinas, pintadas, performances, radios libres, microeditoriales, ateneos (como intento de reactivación de la vida cultural de la II República), o escuelas de colectivo/partido como medios de propagación de paradigmas e idearios alternativos al nacionalcatolicismo desarrollista; el movimiento 15M incorpora a los anteriores, los dispositivos de comunicación multimodal del Internet 2.0 (Castell, 2012). E incluso, impulsa y extiende el uso de dispositivos como la wiki-15M, que siguiendo la lógica de wikipedia, propone un relato sobre el propio movimiento que emerge desde el mundo activista de manera polifónica. Ya no hay únicamente relatos elaborados desde la academia o el mundo del periodismo, sino que es el propio movimiento el que registra y define.

Pues en ambos procesos se utilizan en clave activista todos los medios de producción técnica de los que se disponen, apropiándose rápidamente los últimos dispositivos téc-

nicos que ofrece el mercado. Esto es, en la década del 70 primó el uso de mimeógrafos o *vietnamitas,* fotocopiadoras, multicopistas, *stencils*, calcos; en el 2011 se explotaron las posibilidades del lenguaje audiovisual viralizado a través de la Red: memes, vídeos editados y/o manipulados, e-mails masivos, Youtube, Facebook (también n-1, con las mismas posibilidades de FB, pero sin carácter comercial), Twitter, SMS, Whatsapp. Además de dispositivos analógicos ya explorados por los movimientos sociales: panfletos, manuales, camisetas, chapitas, acampadas, carteles, asambleas abiertas…

Para comprender esta rápida incorporación de las innovaciones técnicas y tecnológicas en ambos procesos ciudadanos, es importante atender al rol significativo que tiene el capital cultural y escolar que poseen buena parte de los y las agentes centrales de la vida activista; extendido, no obstante, en el caso del movimiento 15M como consecuencia de la masificación del acceso a los estudios técnicos y superiores.

## 5. Algunas ideas a modo de conclusión

Los procesos de autodidactismo en el medio activista movilizan el capital cultural y escolar disponible en las organizaciones, que en los dos procesos de movilización ciudadana eran altos, gracias a la marcada presencia de activistas con largas trayectorias en la educación superior y a un elemento clave en la cultura política de la izquierda, desde el mundo comunista al libertario, pasando por el feminista: la utilización del máximo de recursos culturales e innovación técnica para la argumentación y propagación de los discursos democratizadores. Por otro lado, la amplitud social del reclutamiento en ambos procesos de movilización ciudadana permite tener acceso y conocimientos a las últimas innovaciones técnicas.

Es importante no perder de vista la dimensión educativa de los espacios de creación colectiva activista tales como las revistas, fancines, pasquines, vídeos, panfletos, programas de radio, manuales de activismo, talleres, etc. pues sostienen inmensos procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 6. Bibliografía

Carmona Pascual, P. C. (2012). *Libertarias y contraculturales: el asalto a la sociedad disciplinaria: entre Barcelona y Madrid 1965-1979*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*, Madrid: Alianza Editorial.

Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*, Madrid: Anthropos.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*, Barcelona: Bellaterra.

Boltanski, L. (1979). Les cadres autodidactes. *Actes de la recherche en sciences sociales, 22,* 3-23.

Bourdieu, P. y L. Wacquant. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Madrid: Siglo XXI.

Fraser, R. (1990). La formación de un entrevistador. *Historia y fuente oral, 3,* 129-150.

Fraser, R. (1993). La Historia Oral como historia desde abajo. *AYER, 12,* 79-92.

Hammer, D. y A, Wildavsky. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral, 4,* 23-61.

Labrador, G. (2014). ¿Lo llamaban democracia? La crítica estética de la política en la transición española y el imaginario de la historia en el 15M. *Kamchatka. Revista de análisis cultural, 4,* 11-61.

Labrador, G. (2017). ¡Dichosos los Ajos! *Ajoblanco ¡Revolvemos!, 1,* 98-103.

Laíz, C. (1995). *La lucha final. Los partidos de la izquierda radical durante la Transición Española,* Madrid: Los libros de la Catarata.

Le Meur, G. (1993). Quelle autoformation par l`autodidaxie. *Revue française de pèdagogie, 102,* 35-43.

Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, F. Alvira y J. Ibáñez (coomp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 189-221). Madrid: Alianza Editorial.

Polletta, F. y Kai Ho, M. (2006). Frames and Their Consequences. En R. E. Goodin y C. Tilly. (Eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (pp. 187-209). Oxford: Oxford University Press.

Romanos, E. y Sádaba, I. (2015). La evolución de los marcos (tecno) discursivos del movimiento 15M y sus consecuencias. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 32,* 15-36.

Racionero, L. (1977). *Filosofías del underground*, Barcelona: Anagrama.

Roszak, T. (1981). *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil,* Barcelona: Kairos.

Razquin, A. (2015). Desbordamientos y viaje hacia la izquierda. Prehistoria del movimiento 15M: de #Nolesvotes a Democracia Real Ya. *Revista Internacional de Filosofía Daimon, 64,* 51-70.

Razquin, A. (2017). *Didáctica ciudadana: la vida política en las plazas. Etnografía del movimiento 15M*, Granada: Editorial Universidad de Granada. (En imprenta).

Sans Molas, J. (2011). Entre las instituciones y la movilización: la crisis de la izquierda radical durante la Transición, *V Congreso Internacional Historia de la Transición en España. Las organizaciones políticas*, 14-18 noviembre, Almería.

Sarría. A. (2010). Ajoblanco (1974-1980), cuando la forma quiere ser fondo. En N. Ludec y A. Sarría (Coords), *La morfología de la prensa y del impreso: la función expresiva de las formas: Homenaje a Jean-Michel Desvois* (pp.149-178). Burdeos: PILAR.

# 7. Agradecimientos

Esta comunicación proviene de un trabajo de reflexión en el marco del Proyecto de Investigación "Contracultura y europeidad. Contribuciones, paradojas, contradicciones dentro y fuera: Bruselas/Ámsterdam, Madrid/París, Sevilla/(Tánger)/Barcelona" CSO2015-66637-R (2016-2018) del Programa Estatal de I+D+I Orientada a los Retos de la Sociedad, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, Ministerio de Economía y Competitividad. Financiado por los Fondos FEDER.

# Lo pasado, lo presente y lo posible Imaginando zonas educativas con los museos

María Fernanda Melgar[a], Romina Cecilia Elisondo[b] y Danilo Silvio Donolo[c,1]

[a b c] *UNRC-CONICET-Ruta 36 km 601, CP 5800, Río Cuarto, Argentina*

**Resumen**

La consideración de la educación como derecho supone pensarla a lo largo de la vida y de manera permanente, habilitando e imaginado espacios, zonas y escenarios más allá de la escuela, pero con ella. Uno de esos espacios son los museos, donde es posible participar de experiencias educativas que nos conectan con personas y lugares de otras épocas, que posibilitan un diálogo intercultural, de conocimientos, de identidad y apertura a nuevos mundos. Desde teorías socioculturales de la educación reflexionamos sobre los museos teniendo en cuenta ideas sobre lo pasado, lo presente y lo posible; las 'zonas' de desarrollo próximo y el derecho a preguntar. Finalmente presentamos experiencias en y con los museos que recuperan las ideas de; *habitar, agasajar y crear*.

*Palabras clave:* experiencias; museos; perspectivas socioculturales.

**Abstract**

The consideration of education as a right means to think it throughout life and permanently, enabling and imagined spaces, areas and scenarios beyond the school. One of these spaces are museums, where it is possible to participate in educational experiences that connect us with people and places of other times, which allow an intercultural dialogue, knowledge, identity and openness to new worlds. From sociocultural theories of education we reflect on museums taking into account ideas about the past, the present and the possible; the 'zones' of proximal development and the right to ask. Finally we present experiences in and with museums that recover the ideas of inhabit, entertain and create.

*Keywords:* experience; museums; sociocultural perspectives.

1 María Fernanda Melgar
Correo electrónico: fernandamelgar@gmail.com

## 1. La educación vivida, con y más allá de la escuela

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO en adelante) desarrolló en 2015 el *Foro Mundial sobre la Educación* en Corea, en este contexto se la planteó como derecho humano fundamental indispensable para el ejercicio de los demás. La educación como derecho y posibilidad, no está circunscripta únicamente al ámbito de lo escolar, requiere la creación de oportunidades de aprendizaje en contextos no formales e informales para cualquier persona. En planteos recientes acerca de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM en adelante) se reconoce la necesidad de enfoques formales e informales, intervenciones curriculares y extracurriculares y vías convencionales y no convencionales de participación que permiten una formación ciudadana integral (UNESCO, 2016).

La educación vivida con y más allá de la escuela intenta recuperar el poder transformador e ilimitado de las experiencias que son recordadas por las personas, en la medida que le permitieron enriquecerse al construir un nuevo conocimiento, obtener una información, conocer un nuevo espacio, compartir con otros, sensibilizarse, hacer y experimentar. La educación vivida, pretende repensarnos en varios sentidos, entre ellos en la necesidad de encontrar en los espacios educativos encuentros con 'otros' que interpelan y movilizan; es comprender que en ellos vivimos, habitamos, sentimos, pasamos tiempo, experimentamos.

La educación como derecho, el aprendizaje a lo largo de la vida y la necesidad de contar con herramientas para una ciudadanía mundial, incluye el descubrimiento y la significación de espacios culturales. En este sentido, los museos pueden ser configurados y significados como escenarios que permiten en término de Bruner (1997) la conexión con *el pasado, el presente y lo posible* a través de la conjunción de la agencia, la reflexión, la colaboración y la cultura. Del mismo modo, pueden actuar como *zonas de desarrollo próximo* en términos vigotskianos referidos a diferentes temas, aprendizajes y experiencias; que habiliten numerosas preguntas. Señala Hanfford (2010) retomando a Maure que los museos son esencialmente espacios para el encuentro, con otros (de épocas y culturas diferentes) y con uno mismo, se ofrecen como ventanas para acceder a mundos imaginados que enriquecen nuestro campo de conocimiento y nuestras visiones de mundo.

## 2. Perspectivas para pensar la educación en y con los museos

De manera general se reconoce que los procesos educativos habilitan diferentes tipos de aprendizajes, relacionados a contextos particulares, interacciones con otros y artefactos de la cultura. Nos interesa recuperar tres ideas desde las perspectivas socioculturales del aprendizaje para pensar la educación en y con los museos.

*Lo pasado, lo presente y lo posible*. En su libro *La educación puerta de la cultura* Bruner (1997) presenta cuatro ideas para pensar la enseñanza en general, y la de las ciencias sociales, historia y literatura en particular. Estas áreas de conocimiento se presentan cercanas al

cómo vivimos, y podrían pensarse a través de las ideas de *lo presente, lo pasado y lo posible* del ser humano. Los tres aspectos pueden trabajarse desde la *reflexión,* la *agencia,* la *colaboración y* la *cultura.* La reflexión refiere a la necesidad de encontrar y dar sentido a lo que se aprende. Implica poder comprender, y una de las principales maneras de hacerlo es contando historias sobre cómo ocurre algo. Entender implica la organización y contextualización de ideas de una manera disciplinada y argumentada. La agencia es tomar más control sobre la propia actividad mental, implica concebir a la mente como proactiva, orientada hacia problemas, selectiva y constructiva. La mente agencial busca el diálogo con los otros, para llegar a conocer sus puntos de vista, sus historias. Aprendemos una enorme cantidad, no solo del mundo sino sobre nosotros, a través de los discursos de los otros. La colaboración supone compartir los recursos de la interrelación de seres humanos implicados en los procesos educativos. Una cuarta idea es la cultura, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y que se encuentra en permanente cambio. Pensar la cultura es considerar objetivos educativos amplios que posibiliten comprender qué tienen que ver determinados temas con uno mismo.

Los museos y las experiencias educativas de las personas pueden ser pensadas desde lo pasado, lo presente y lo posible comprometiendo acciones de reflexión, agencia, colaboración y cultura. Las acciones, propuestas y actividades de los museos de cualquier tipo (ciencias, arte, historia, interactivos, de niños), ya sea desde los espacios físicos y virtuales, o en complementación con otras instituciones como la escuela, pueden colaborar en procesos reflexivos de comprensión de temas, situaciones y escenarios diversos. La reflexión y comprensión, pueden surgir de la puesta en juego de la mente agencial y la colaboración entre las personas que experimentan el museo, los objetos, los relatos, los educadores del museo, los docentes, las familias, los amigos y otros desconocidos con quienes se pueden negociar significados. Los museos, como espacios culturales, son espacios de poder, donde circulan determinados discursos, pensar en narrativas alternativas, es un desafío educativo, principalmente cuando las escuelas median las acciones culturales.

Lo pasado, lo presente y lo posible a través de propuestas educativas que impliquen a los museos como espacios patrimoniales, culturales y experienciales podrían promover una construcción de ciudadanía, en tanto permitan genuinos procesos reflexivos, de comprensión, de negociación y de significados. Los museos pueden colaborar en el análisis de diferentes problemáticas sociales que se presentan en la vida cotidiana. La educación vivida en los museos y con los museos, necesariamente involucra a la comunidad, diferentes instituciones con las que comparte objetivos como la escuela y la universidad, así como aquellos grupos de la sociedad civil con los que comparten ganas.

*'Zonas' de desarrollo próximo.* Considerando los planteos de Vigotzky acerca de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP en adelante), nos interesa pensar en 'zonas' en plural. En este sentido, Baquero (2009) señala que la ZDP permite reflexionar acerca de las características de un sistema social definido, donde se desarrolla un funcionamiento psicológico intersubjetivo en el que las personas participan en una tarea o situación, compartiendo la misma definición y por otra parte sabiendo que comparten esta definición. En este sistema además, son relevantes los instrumentos de mediación en el desarrollo de los propios niveles intersubjetivos.

La ZDP permite pensar en los procesos educativos más allá de la escuela, el empleo en plural de la idea de *zonas,* como sistema sociales definidos, donde se producen procesos intersubjetivos que promueven aprendizaje y desarrollo; tienen por fin recuperar el papel de los educadores en el diseño y configuración de contextos que posibiliten la comprensión del aprendizaje como una actividad social, inseparable de las relaciones con otros (Alderqoui y Pedersoli, 2011). En este sentido, las propuestas educativas en los museos pueden habilitan 'zonas' múltiples para el desarrollo y el aprendizaje. Los educadores de museos tienen un rol relevante en la posibilidad de ofrecer ocasiones y oportunidades para generar zonas de aprendizaje y desarrollo, para ello pueden valerse de diversas estrategias de mediación que así lo posibiliten. En general, en algunas investigaciones que hemos realizado con estudiantes universitarios se reconoce la necesidad de la compañía de guías durante la visita o las actividades que se realizan en los museos para una mejor comprensión de los contenidos (Melgar, 2016; Melgar y Elisondo, 2017). En relación con esta idea Sánchez Mora (2014) plantea que una de las características de los museos de ciencia suele ser el concepto de interactividad, sin embargo señala que se ha observado que '*por más óptimo que sea el diseño de los equipos no siempre promueve experiencias interactivas, es necesaria la intervención humana para ayudar a los visitantes a analizar algunos de sus conceptos previos, o bien para acercarles las explicaciones de los especialistas que se intentan comunicar mediante los equipos interactivos*' (pp.5).

Dos aspectos más en relación a la configuración de 'zonas' en los museos, también las familias y los docentes pueden colaborar para que las experiencias en museos impliquen aprendizaje y desarrollo. Muñoz Briones (2016) señala que desde un enfoque sociocultural del aprendizaje en los museos, debe trabajarse en asegurar ocasiones donde se pueden emplear los recursos individuales, sociales y culturales para lograr metas, reconociendo el papel significativo de los padres y maestros, como apoyo para extender y enriquecer la actividad de los niños por medio de la asistencia y la conversación. Otra idea para pensar la ZDP en los museos son las actividades lúdicas. Los juegos tienen un carácter central en la vida de los niños, constituyen una actividad cultural típica de la infancia, en ellos se pone en ejercicio el plano imaginativo, las capacidades de planificación, de figurarse situaciones y representaciones de roles y situaciones cotidianas (Baquero, 2009).

*El derecho a preguntar como motor de la educación.* Preguntar es una de las habilidades necesarias para cuestionar y conocer el mundo. Para dar respuestas a las preguntas debemos investigar, leer, consultar a otros, dialogar, observar y discutir. Señalan Freire y Faundez (2013) que todo conocimiento comienza por la pregunta, por la curiosidad. Las preguntas, deberían habilitar comprensiones que permitan ir descubriendo las relaciones dinámicas, fuertes entre palabras y acción; palabras, acción y reflexión. Las preguntas permiten cuestionar aquello que a veces puede resultar obvio. Desde la perspectiva de la neurociencia Ballarini (2015) señala que la novedad tiene un papel clave en el proceso de aprendizaje, a tal punto que sin el efecto de la novedad muchas memorias jamás se consolidarían y se perderían por siempre en el olvido. Encontrar problemas y formular preguntas constituyen una parte esencial de los procesos creativos, tal vez formular preguntas sea una buena propuesta para construir contextos crea-

tivos de enseñanza y aprendizaje. Se propone una perspectiva generosa respecto de las preguntas, una mirada inclusiva que valore el desafío asumido por quien pregunta y los conocimientos y las emociones puestas en juego en el arte de preguntar (Elisondo y Donolo, 2016).

En las zonas de desarrollo que se intentan promover desde la educación, el *derecho a preguntar* debería ser uno de los más respetados, nadie tendría que quedarse con ganas de saber por miedo a que otros se rían o por temor a quedar en ridículo. Los museos constituyen espacios para la curiosidad y la interrogación. La diversidad de objetos culturales y de relatos habilita la potencialidad de la pregunta…Sin embargo, en algunas ocasiones sucede lo mismo que en las escuelas, el rol del que narra es 'llenar a los sujetos con contenidos de su narración' (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Estas mismas autoras mencionan que en los museos las personas tienen derechos; a hablar en voz alta, a sentirse cómodos, a divertirse y pasarla bien, a aprender, socializar y comunicarse entre otros. El derecho a comunicarse supone la posibilidad de preguntar, escuchar y expresar distintos puntos de vista con el objetivo de generar una participación colectiva y democrática, que permita la producción y construcción de cultura. Una pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013) enfatiza en la potencialidad de generar preguntas, por parte de todas las personas implicadas en el proceso educativo. Especialmente en los museos, los educadores deben estar atentos a la curiosidad de los visitantes, es necesario ampliar el espacio para los interrogantes, evitando que la interacción quede organizada presentando al guía como el poseedor de la verdad (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

## 3. Experiencias en y con los museos: habitar, agasajar y crear

Lo pasado, lo presente y lo posible, la configuración de zonas para el desarrollo y el derecho a preguntar, se presentan como ideas que atraviesan algunas de las experiencias en y con museos que queremos compartir. Las experiencias se realizan desde diferentes contextos institucionales (formales, no formales e informales); suponen actividades académicas y extraacadémicas, tienen por objetivo repensar y romper rutinas para generar espacios de preguntas, zonas de intercambios con otros, espacios para la ciudadanía. Las experiencias educativas, provocan curiosidad, fortalecen la iniciativa y crean deseos de seguir aprendiendo, son fuerzas en movimiento que se proyectan hacia futuros procesos de construcción de conocimientos (Dewey, 2004). Se presentan como ocasiones para imaginar, pensar, crear, sentir, aprender; como intercambio con el medio a través de nuestros sentidos y como generadoras de sensaciones (Melgar y Elisondo, 2017). Presentamos tres ideas para compartir las experiencias: habitar, agasajar y crear.

*Habitar los museos* es visitarlos, descubrirlos, sorprendernos, abrir sus fronteras, recorrerlos en orden o desorden, detenernos, perdernos, volver a empezar, es jugar, compartir, saltar, llorar, habitar los museos es vivirlos. Nos interesa compartir dos experiencias que tienen como propósito habitar el museo. La primera es la realizada por el artista Gastón Liberto[2] en el *Museo Histórico de Reducción*. El museo intenta reconstruir

2 Para conocer su trabajo se puede consultar en http://gastonliberto.blogspot.com.ar/- Su correo electrónico es Gastonliberto@gmail.com

relatos históricos de la conformación del pueblo, recuperando saberes del patrimonio natural en relación a la flora y fauna autóctona, así como del patrimonio cultural, en especial sobre los pueblos originarios, el papel de los jesuitas y franciscanos, los gauchos y criollos, el ejército y los inmigrantes europeos. Las relaciones entre estos actores, no fueron armoniosas, se recuperan los conflictos de intereses, a la vez que la vivencia de los espacios.

La propuesta de Liberto, es que la comunidad tenga un papel activo y participativo en las actividades del museo, para ello trabaja la relaciones museos y comunidad a través del desarrollo de murales realizados de manera comunitaria y colaborativa, que son pintados en diferentes espacios de la localidad. Los murales se constituyen en referencias a los distintos relatos que aparecen en el espacio museo. Se genera un juego de relaciones espaciales y relatos que permiten flexibilizar los espacios adentro- afuera entre escuela, museo y comunidad. Cada propuesta de mural es acompañada por diferentes actividades educativas desde el museo, la escuela y la comunidad que recurren a múltiples lenguajes musicales, históricos, artes plásticas, escolares. Un ejemplo concreto es el trabajo en torno a la noción fauna y flora autóctona, para su comprensión desde el museo se generó un programa de concientización que consiste en la realización de talleres de estampado con stencil y charlas con científicos acerca de biodiversidad. Durante los talleres de estampado los niños crean su propia remera. Cada acción cultural, es a la vez educativa, en la medida que favorece procesos reflexivos, de colaboración, agenciales y culturales.

**Imagen 1. Habitar el museo desde la escuela y la comunidad. Murales colectivos y remeras estampadas con stencil de fauna autóctonas. Las imágenes fueron puestas a disposición por Gastón Liberto.**

Otra propuesta para habitar museos es la desarrollada por el Área de Extensión Educativa[3] del *Museo Histórico Regional de Río Cuarto* y el *Colegio Santa Eufrasia* de la misma localidad. Desde el espacio curricular Formación para la vida y el trabajo[4] y de manera conjunta con el Área mencionada se plantea el desarrollo de pasantías educativas en el espacio del museo. Las pasantías educativas focalizan en la intención formadora y de aprendizaje, que se inicia en la escuela y continúa en esta experiencia que se lleva a cabo en organizaciones públicas o privadas de la comunidad, en este caso en el museo. Desde las pasantías se promueve la posibilidad de crear otros espacios de intervención con los sujetos escolares, destinados a conocer y realizar *microintervenciones* en el museo. Las micronterevenciones se vinculan a generar propuestas educativas, visitas guiadas, observaciones sobre talleres y creación de materiales, entre otros. El desarrollo de pasantías permite a los adolescentes vivenciar y habitar el museo como espacio creativo, de formación ciudadana y de colaboración.

*Agasajar*, invitar y recibir propuestas de museos, fuera de ellos. Como en las fiestas, organizadores e invitados participan tratando de compartir. Agasajar supone la emocionalidad de invitados y organizadores. En este sentido, los museos agasajan a los públicos no sólo cuando los reciben, sino también cuando deciden salir a su encuentro. El *museo viajero* es una propuesta que se concreta a partir de la invitación de la cátedra de Psicometría Educacional de la Universidad Nacional de Río Cuarto al Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. La actividad tuvo por objetivo reflexionar acerca de lo pasado, lo presente y lo posible en relación a los instrumentos de medición empleados en psicopedagogía. Durante el encuentro se produjeron intercambios acerca de las funciones de los museos de psicología, se exploraron instrumentos y objetos del museo y se presentaron posibles desafíos de la psicometría para la región de Córdoba. La visita del museo al espacio aula, habilitó nuevas zonas educativas de intercambios entre profesionales de la psicología, la cultura y la educación. Se repensaron roles de los museos en general y de los psicología en particular.

*Crear* con y en los museos, implica poder generar nuevos productos desde una idea de la creatividad cotidiana, desde una perspectiva que reconoce el potencial creativo de todas la personas y la posibilidad de su despliegue en función de los contextos. Las creaciones en los museos pueden ser diversas desde interpretaciones hasta productos. En relación con esta idea se destaca el papel de los museos virtuales y las TIC, especialmente los de *Google Art and Culture*. Estos museos virtuales además de permitir la exploración de una diversidad de técnicas, artistas, museos, sitios arqueológicos, colecciones en línea; permite seleccionar aquellas obras y temas de interés y compartirlos con otros a través de redes sociales como Facebook, Twiter y otras aplicaciones como *Clasroom* y *Pinterest.*

---

3 La Lic. Verónica Tuninetti es la coordinadora del espacio su correo electrónico es: xtensioneducativamuseohistorico@riocuarto.gov.ar

4 La Lic. Yanina Aguilar es la docente responsable del espacio curricular. Su correo electrónico es: feryanin@yahoo.com.ar

**Imagen 2. Agasajar. Explorando instrumentos, lo pasado, lo presente y lo posible en Psicometría desde el contexto local. Las imágenes son de autoría propia y la cuarta descargada del sitio web de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.**

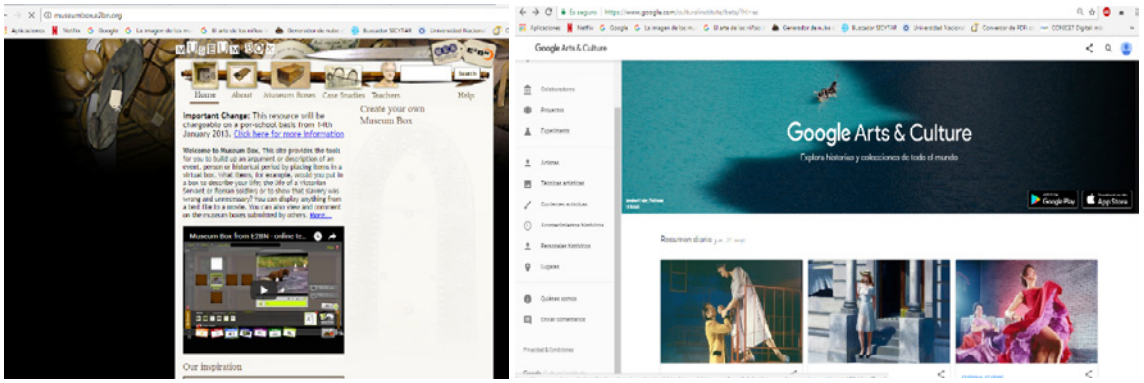



**Imagen 3. Museum Box y Google Art & Culture: oportunidades para crear y compartir. Las imágenes fueron obtenidas de internet.**

Además de crear con los museos virtuales, es posible 'crear museos virtuales' por medio del sitio *Museum Box* que proporciona las herramientas necesarias para diseñar un museo de manera personalizada, mediante cajitas virtuales y posibilita generar una narrativa acerca de la memoria histórica de un período. La limitación es que solo se encuentra disponible en inglés, pero desde numerosos sitios se explican los pasos para utilizar el sitio. Ambas experiencias 'crear con museos y crear museos' podrían posibilitar el desarrollo de zonas de desarrollo y de instancias para las preguntas; desde las escuelas, pero también desde los museos y comunidades.

## 4. Consideraciones finales

La educación como derecho implica reconocer espacios formativos que transcienden la escuela, sin embargo, no supone disminuir su papel en el desarrollo integral de las personas. La complejidad de las sociedades actuales, invita a pensar en los desafíos para una ECM, con los dilemas que esta genera. Para la concreción de estos objetivos amplios, es necesario el trabajo desde enfoques formales e informales, intervenciones curriculares y extracurriculares y vías convencionales y no convencionales de participación que permiten una formación ciudadana integral (UNESCO, 2016). En este sentido, la formación ciudadana integral implica la posibilidad de conocer y acceder a prácticas y espacios culturales diversos, que permitan pensar nuestra memoria colectiva y nuestra identidad personal, es en este punto donde reconocemos a los museos como espacios de aprendizaje y educación.

Desde las perspectivas socioculturales de la educación, podemos pensar la educación con y en los museos. Lo pasado, lo presente y lo posible desde la reflexión, la mente agencial, la colaboración y la cultura habilitan pensar desde el rol de los educadores en propuestas que involucren espacios formales, no formales e informales. La configuración de 'zonas' educativas, de desarrollo puede constituirse en otros de los ejes a la hora de diseñar contextos de aprendizaje híbridos, flexibles y creativos. La zona de desarrollo próximo, como concepto y herramienta debe estar presente en el accionar de los educadores de los museos, de las escuelas y de las comunidades. Una tercera idea que recuperamos es la revalorización de las preguntas como motor de la educación, como derecho en los procesos educativas formales, no formales e informales.

Proponemos tres ideas para trabajar la educación, los museos, las escuelas, las comunidades, las experiencias en las que intentamos integrar los aportes de las perspectivas socioculturales, en las ocasiones para *habitar, agasajar y crear* con y en los museos, como espacios para la ciudadanía. La creación de murales colectivos, el desarrollo de pasantías, salir de los muros del museo y emplear las TIC en la oportunidades de crear son algunas de las practicas comentadas.

## 5. Referencias Bibliográficas

Alderoqui, S y Pedersoli, C (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Argentina: Buenos Aires: Ed. Paidós. Voces de la educación.

Ballarini, F. (2015). REC. Por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos. Buenos Aires: Sudamericana.

Bruner, J (1997). *La educación puerta de la cultura.* Madrid: Ed. Aprendizaje Visor.

Baquero, R (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Ed. Aique. Psicología Cogntiva y Educación.

Dewey, J (2004). Experiencia y Educación. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

Elisondo, R y Donolo, D (2016). Determinaciones y relaciones de interacción en el triángulo constituido por preguntas, creatividad y aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia,* 52 (8): 1-17.

Freire, P y Faundez, A (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Critica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno.

Hafford, C (2010) Pensamientos en voz alta. Breves reflexiones sobre la práctica museológica. Edificio. Colección. Públicos. Identidades. Sentidos, significados y significaciones. Musas... Córdoba. Recuperado el 21 de septiembre de 2017 de http://museosanalberto.com.ar/pensamientos-en-voz-alta.html#more-425.

Melgar, M. F y Elisondo. R (2017). Museos, formación profesional e innovación educativa en la universidad. *Revista Contextos de Educación*, 22: 30-37

Melgar, M. F. (2017) Estudio de percepciones asociadas a los museos. Desafíos para la creatividad. *Revista Electrónica de Docencia y Creatividad*, 5: 41-57.

Múñoz Briones, M (2016). *El estudio de las familias en los museos*. En Pérez Castellanos Estudios sobre públicos y museos. Volumen I. Públicos y museos: ¿Qué hemos aprendido? Publicaciones Digitales ENCRYM-INAH.

UNESCO (2015). Foro Mundial sobre la educación. Recuperado el 22 de septiembre de 2017 de http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/.

UNESCO (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educadores para los retos del siglo XXI. Recuperado el 22 de septiembre de 2017 de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf.

## 6. Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET (Argentina) por el financiamiento de la Beca de Pasantía en Exterior en la que se enmara la ponencia.

# ¿Las escuelas matan la creatividad? Voces que indican lo contrario

Romina Cecilia Elisondo[a], María Fernanda Melgar[b] y Danilo Silvio Donolo[c,1]
[a,b,c] *UNRC-CONICET-Ruta 36 km 601, CP 5800, Río Cuarto, Argentina*

**Resumen**

El propósito del escrito es reflexionar acerca de las relaciones entre creatividad y educación a partir del análisis de experiencias creativas narradas por un grupo de sujetos. Consideramos a los contextos educativos como espacios propicios para la construcción de experiencias creativas de enseñanza y aprendizaje. En la ponencia se comenta un estudio cualitativo en el que se indagaron percepciones de un grupo de 137 personas adultas que residen en la provincia de Córdoba (Argentina) respectos de experiencias creativas en su vida cotidiana. Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario con preguntas de opción abierta. Muchas de las experiencias creativas relatadas se han desarrollado en las instituciones educativas, aportando evidencia en contra de la idea *las escuelas matan la creatividad.* Las experiencias recuperadas son variadas e incluyen propuestas pedagógicas curriculares y extracurriculares en diferentes asignaturas y contextos educativos. La resolución de problemas complejos y las prácticas concretas en contextos específicos parecen ofrecer interesantes entornos para el desarrollo de la creatividad. El desafío es ofrecer cada vez más este tipo de experiencias y generar espacios abiertos, flexibles y creativos para enseñan y aprender dentro y fuera de las aulas.

*Palabras clave:* Creatividad; Educacion; Docencia; Experiencia educativa; Innovaciòn.

**Abstract**

The purpose of the paper is to reflect on the relationship between creativity and education based on the analysis of creative experiences narrated by a group of subjects. We consider educational contexts as a space conducive to the construction of creative teaching and learning experiences. The paper presents a qualitative study about perceptions of creative experiences in their daily lives in a group of 137 adult residing in the province of Córdoba (Argentina). As a data collection instrument, we used a questionnaire with open-ended questions. Many of the creative experiences reported have been developed in educational institutions, providing evidence against the idea *schools kill creativity*. The experiences recovered are varied and include pedagogical proposals curricular

1 Melgar María Fernanda
Correo electrónico: fernandamelgar@gmail.com

and extracurricular in different subjects and educational contexts. The resolution of complex problems and concrete practices in specific contexts seems to offer interesting environments for the development of creativity. The challenge is to offer more of these experiences and to create open, flexible and creative spaces for teaching and learning inside and outside the classroom.

*Keywords:* Creativity; Education; Teaching; Educational experience; Innovation.

# 1. Palabras iniciales

Ken Robinson afirma que las escuelas matan la creatividad[2]. Algunas biografías y autobiografías de personalidades destacadas en diferentes ámbitos y campos muestran experiencias poco propicias para la creatividad en las instituciones educativas. Muchos creativos no encontraron espacios en las escuelas para desarrollar sus potenciales y en algunos casos, fueron expulsados por problemas de comportamiento, "inteligencia" o desarrollo. Algunos de estos casos fueron recogidos en el libro *Enciclopedia de malos alumnos y rebeldes que llegaron a genios* (Blanchard, Bloch y Pouy, 2007).

Sin embargo, estudios que hemos desarrollado con grupos de creativos reconocidos socialmente y de gente común, dan cuenta de múltiples oportunidades disponibles en las escuelas y las instituciones educativas para el desarrollo de la creatividad (Elisondo, 2013; 2016). Entonces, no parece del todo cierto pensar que las escuelas matan la creatividad, las instituciones educativas ofrecen herramientas y conocimientos para la creatividad. También es cierto que es necesario ampliar en las instituciones educativas las posibilidades de desarrollar procesos creativos dentro y fuera de las aulas y generar perspectivas educativas amplias acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, proponemos desarrollar una perspectiva creativa de la educación que atienda a los divergentes modos de construir conocimientos (Elisondo, 2015).

Se presenta un estudio cualitativo en el que se indagaron percepciones de un grupo de adultos respecto de experiencias creativas en su vida cotidiana. Es relevante remarcar que ninguna pregunta del cuestionario aludía a entornos educativos formales, sin embargo, muchos de los participantes recuperaron experiencias en estos contextos como las más destacadas, o al menos las más recodadas. Muchas de las experiencias creativas relatadas se han desarrollado en las instituciones educativas, aportando evidencia en contra de la idea *las escuelas matan la creatividad.*

El propósito del escrito es reflexionar acerca de las relaciones entre creatividad y educación a partir del análisis de experiencias creativas recordadas por un grupo de sujetos. Consideramos a los contextos educativos como espacios propicios para la construcción de experiencias creativas de enseñanza y aprendizaje; las expresiones de los participantes avalan esta consideración general.

2 Conferencia TED desarrollada en 2006. Disponible en https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?language=es

## 2. Perspectivas teóricas

Nuestros estudios se sustentan en los paradigmas socio-culturales de estudio de la creatividad y la educación (Glaveanu, 2015; Rinaudo, 2014). Entendemos a la creatividad como una potencialidad de los sujetos que se desarrolla en diferentes contextos y áreas de conocimiento. La creatividad, al igual que el aprendizaje, es un proceso sociocultural que implica interacciones con otras personas y con los objetos de la cultura, en el marco de determinados lenguajes y prácticas.

Las relaciones entre creatividad y educación son conflictivas y apasionantes. Los investigadores de los procesos creativos han identificado una serie de factores y condicionantes que parecen incidir en el desarrollo de la creatividad en entornos educativos formales. Sin embargo, la complejidad del constructo dificulta la posibilidad de definir de manera certera características y recursos para promover procesos creativos. Solo podemos afirmar que ciertas condiciones resultan más favorables, no es posible aseverar que dadas dichas condiciones inexorablemente la creatividad emerja.

No obstante, analizamos planteos de autores especialistas (Amabile, 1996; Davies *et al* 2013; Gajda, Beghetto y Karwowski, 2017; Galveanu y Beghetto, 2017; Root-Bernstein, y Root-Bernstein, 2017), estudios y experiencias innovadoras (Elisondo y Melgar, 2016; Gonzalez 2014 Melgar, Elisondo, Donolo y Stoll, 2016) para definir algunas características generales de los contextos educativos que favorecen la creatividad:

- Propician la participación en actividades extracurriculares y extra-áulicas.
- Promueven la autonomía y la libre elección de tareas y procesos de resolución.
- Abordan contenidos interdisciplinarios y transdiciplinarios.
- Estimulan la formación de preguntas y problemas teóricos y prácticos.
- Consolidan ámbitos emocionalmente seguros para la expresión de diferentes ideas y el desarrollo. de producción originales.
- Favorecen el trabajo colaborativo.
- Utilizan diferentes recursos y fuentes de información.
- Recuperan diversos lenguajes y significados acerca de situaciones y objetos culturales.
- Generan clases de discusión, debate y micromomentos creativos.
- Propician la reflexión metacognitiva y la autorregulación e los aprendizajes.
- Ofrecen *feedbacks* ajustados y orientados al pensamiento y la producción divergente.
- Incorporan al contexto elementos inesperados y novedosos (docentes, actividades, recursos, etc.).

Asumiendo perspectivas socioculturales de la educación y la creatividad, definimos a los contextos educativos que promueven la creatividad como aquellos que ofrecen variadas oportunidades de interactuar con personas, conocimientos y objetos de la cultura. Asimismo, son entornos que generan las condiciones emocionales óptimas para que emerja la novedad, la divergencia y las alternativas. En los contextos educativos creativos los contenidos curriculares se abordan desde perspectivas interdisciplinarias considerando

los contextos de producción de cada conocimiento. Los problemas y los enigmas en los campos de conocimiento son el punto de partida para el aprendizaje creativo. Las tareas propuestas admiten múltiples recorridos, atajos y alternativas. Las intervenciones de los docentes se orientan hacia la creación de nuevos conocimientos y preguntas que propicien la indagación permanente. Los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje no se circunscriben a las aulas y las instituciones educativas, sino que se abren hacia otros entornos y experiencias. Las actividades extra-áulicas y extra-curriculares, las visitas a otros contextos y las propuestas con docentes y especialistas invitados caracterizan a los entornos creativos de aprendizaje. La apertura de los contextos también se potencia mediante recursos tecnológicos que amplían las posibilidades de interactuar con otros.

Interesa en la presenta ponencia recuperar algunas de estas experiencias desde las voces de los sujetos. Se asumen una perspectiva cualitativa de investigación centrada en las percepciones y los significados construidos por los participantes. Los análisis forman parte de un estudio más amplio de autopercepciones creativas, en la ponencia se recuperan especialmente aquellos datos que refieren a experiencias creativas en contextos educativos.

## 3. Decisiones metodológicas

Participaron 137 personas adultas que residen en la provincia de Córdoba (Argentina). El 70% de los participantes es de sexo femenino. Las edades oscilan entre 18 y 70 años, aunque la mayoría de los encuestados tiene entre 18 y 23 años (80% de la muestra). Se incluyeron en la muestra personas de diferentes niveles de escolaridad, pero la mayoría de los participantes eran estudiantes universitarios (70% de la muestra. El muestreo fue intencional y por conveniencia. Para la recolección de datos utilizamos un cuestionario con preguntas de opción abierta que incluía ítems referidos a datos socio-demográficos y educativos, percepciones de la creatividad, actividades creativas desarrolladas y principales logros creativos. Se contó con el consentimiento informado de los participantes para la publicación de resultados preservando el anonimato de la información. Los análisis se realizaron siguiendo el método de comparaciones constantes para la generación de categorías analíticas.

## 4. Resultados. *Voces sobre creatividad*

### *4.1. La creatividad: capacidad, imaginación, creación*

En las expresiones de los participantes se observan diferentes definiciones acerca de la creatividad, resulta interesante que la mayoría considera que es una capacidad de todas las personas y que puede desarrollarse en diferentes campos, ámbitos y situaciones. Solo 5 participantes consideraron que la creatividad es un don innato de algunos pocos. Las definiciones de los participantes asocian a la creatividad con: capacidad (N=50), imaginación (N=35), creación (N=35), innovación (N=15), invención (N= 15), resolución de

problemas y situaciones conflictivas (N=10), realización de actividades de la vida cotidiana (N=10). Algunas de las definiciones integran varias de estas consideraciones.

Quince participantes enfatizan explícitamente la idea de que es posible ser creativo en diferentes ámbitos y situaciones, en el resto de los casos esta concepción se deduce de las respuestas acerca de actividades y contextos donde consideran ser creativos. Se recuperan a continuación algunos fragmentos de las expresiones de los participantes que resultan significativos para nuestro análisis e integran diferentes aspectos que definen a la creatividad:

> *La creatividad es la capacidad que poseemos los seres humanos de poder enfrentarnos a diferentes situaciones (María, 40 años).*
>
> *Para mí, la creatividad se encuentra relacionada directamente a la imaginación, como capacidad de ir más allá de donde estamos (Carla, 30 años).*
>
> *La facilidad de poder pensar fuera de la caja ante ciertas situaciones (Sofía, 23 años).*

Las concepciones de los participantes se vinculan a planteos teóricos y estudios previos referidos a la creatividad cotidiana (Richards, 2007). Los participantes consideraron que la creatividad es una capacidad que puede desarrollarse en diferentes entornos y áreas de conocimiento. Muchos participantes definen a la creatividad como proceso de resolución de problemas cotidianos. Las expresiones también se relacionan con las perspectivas acerca de la creatividad que enfatizan la idea de potencial disponible en todas las personas (Ivcevic, 2009). Recientemente, Smith y Smith (2017) plantearon la necesidad de una definición de creatividad centrada en las potencialidades de las ideas. Los autores discuten los criterios clásicos de la creatividad (utilidad, novedad, originalidad, valor, efectividad) proponen una perspectiva amplia focalizada en las potencialidades de las ideas creativas.

Las definiciones de los participantes también son similares a los conceptos teóricos definidos por los autores especialistas en artículos de investigación. En el estudio de Plucker, Beghetto y Dow (2004) se observó que las definiciones de creatividad, que plantean investigadores en artículos publicados en revistas especializadas, incluyen conceptos referidos a la utilidad, la originalidad y el pensamiento divergente (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración).

En suma, las concepciones de la mayoría de los participantes enfatizan la idea de *creatividad como potencialidad que puede desarrollarse en diferentes contextos cotidianos.* En la mayoría de los casos lo creativo no aparece vinculado a los grandes logros de personalidades destacadas, sino a desempeños posibles de la gente común.

## *4.2. Actividades y contextos para la creatividad*

Los participantes plantean diferentes actividades y contextos en los que desarrollan procesos creativos. En la mayoría de los casos refieren a actividades manuales, artísticas, culinarias y decorativas. Mencionaron objetos concretos y producciones (novelas, cuadros, comidas, prendas de vestir, artesanías, etc.) como sus principales logros creativos.

En estos casos, el hogar aparece como el entorno principal donde se desarrollan estas actividades, solo algunos participantes señalaron talleres artísticos u otros contextos.

> *Soy creativa en las manualidades en general, collares, aros, accesorios, objetos para decorar la pieza, bordado mexicano, etc. (Paula, 22 años).*
>
> *En muchas, en la cocina, en la comida, en lo decorativo (Camila, 18 años).*

Algunos participantes también se refieren al contexto laboral como entorno donde desarrollan procesos creativos y mencionaron producciones concretas en esos ámbitos.

> *Soy creativo en mi trabajo, en el rubro de la metalúrgica, haciendo portones (Juan, 45 años).*
>
> *Tuve un trabajo en ventas de intangibles (servicios, cosas que no se ven), en el que era imprescindible encontrar variadas maneras de relacionarme con distintos tipos de personas, eso desplegó mi imaginación (Carlos, 38 años).*

Algunas personas refirieron a actividades físicas y deportivas como entornos donde desarrollan procesos creativos. También aparecen algunas expresiones que vincularon la creatividad con el desarrollo de programas, imagen y videos mediados por tecnologías. Asimismo, observamos algunos casos donde los participantes señalaron actividades prácticas de la vida cotidiana como por ejemplo: *haciéndome cargo de mi hermano menor, jugando con mis hijos.*

Las expresiones de las personas consultadas acerca de las actividades donde despeñan procesos creativos, al igual que las definiciones analizadas en la primera categoría, se vinculan con las perspectivas teóricas referidas a la creatividad cotidiana (Richards, 2007). Desde estas perspectivas se entiende que los procesos creativos se desarrollan en diferentes situaciones de la vida diaria y que todas las personas disponen de las potencialidades necesarias para hacerlo. Las palabras de los participantes también se relacionan con los planteos que refieren a la especificidad del constructo (Baer, 2012), se considera que la creatividad adquiere características particulares según los campos y los dominios en que se desarrolla. Desde esta postura se considera que las personas son creativas en determinados dominios y que la creatividad debe estudiarse en cada área y contexto en particular. Los datos muestran que las personas consultadas consideran a la creatividad como una potencialidad que se despliega en diferentes situaciones y actividad. Cada uno de los participantes define de manera particular aquellas áreas y campos donde reconocen ser creativos.

Si bien aparecen diferentes entornos donde estas actividades se realizan (talleres, ámbitos laborales, etc.), el hogar es el principal espacio donde parecen desarrollarse procesos creativos. El hogar aparece como el principal contexto para el desarrollo de la creatividad cotidiana, la resolución de problemas diarios y la realización de artesanías, manualidades y producciones creativas. Este dato se corresponde con otros estudios donde también se ha observado que las personas manifiestan ser creativas en el entorno de su hogar (McCabe y de Waal, 2013; Pollanen, 2015). Al igual que el hogar, las instituciones educativas aparecen como contextos donde se vivencian experiencias creativas, en la próxima categoría nos referimos a estos entornos.

### *4.3. Instituciones educativas: lugares de experiencias creativas*

Cuando preguntamos a las personas en qué actividades y contextos eran creativas, al menos la mitad de los participantes mencionaron experiencias en instituciones educativas. Considerando la relevancia de este dato y los objetivos de la potencia, incluimos en esta categoría todas aquellas expresiones que refieren a actividades creativas en instituciones formales de educación. Tal como ya mencionamos, en ningún momento nos referimos en el cuestionario a los contextos educativos, las respuestas emergieron ante la pregunta general acerca de actividades y contextos donde eran creativos. Recuperamos a continuación algunas expresiones que dan cuenta de la diversidad de experiencias mencionadas por los participantes:

> *Soy creativa en la ayudantía de cátedra (María, 20 años)*
>
> *Cuando realicé diferentes juegos didácticos para un centro de día (Soledad, 21 años).*
>
> *Me sentí creativa en las prácticas que realicé el año pasado, proponiendo ideas y actividades (Celia, 24 años)*
>
> *Fui creativo en un mural de secundario (Fernando 34 años)*
>
> *Me sentí creativa en la realización de unas prácticas socio comunitarias (Natalia, 24 años).*
>
> *Soy creativa en el taller de teatro y en talleres artísticos en la universidad (Sonia, 23 años)*

Las actividades y propuestas son muy diversas y parecen haber quedado guardadas, por su significatividad, en la memoria de las personas. Estas experiencias significativas se activan ante la pregunta respecto de los contextos dónde son o fueron creativos. Tal como planteamos en un escrito anterior (Elisondo y Melgar, 2016), la novedad y el carácter inesperado de algunas actividades escolares promueve la creatividad y el recuerdo en los estudiantes. Los participantes recuerdan aquellas experiencias que han sido innovadoras, originales e inesperadas y también aquellas que les han permitido resolver problemas y realizar prácticas concretas. Las actividades en contextos fuera de las instituciones educativas (prácticas socio-comunitarias, propuestas en centro de día, etc.) también parecen propiciar experiencias creativas de aprendizaje. Las expresiones de los participantes dan cuenta de la importancia de las actividades prácticas y resolución de problemas concretos en el desarrollo de la creatividad. Las palabras de los participantes se vinculan con estudios y planteos que indican relaciones entre creatividad, actividades complejas de aprendizaje y propuestas extracurriculares (Chao, Chen y Hwang, 2013; Cotter, Pretz y Kaufman, 2016). Según las manifestaciones de los estudiantes y estudios previos, los contextos creativos de aprendizaje parecen ser aquellos que generan actividades concretas que demandan procesos cognitivos divergentes, interacciones en diversos contextos y formas alternativas de resolución.

Es interesante que las instituciones educativas aparezcan como contextos creativos tanto para docentes como para estudiantes. En las expresiones se observaron tanto actividades de aprendizaje como de enseñanza, desempeños creativos desde diferentes roles en las instituciones. La docencia aparece como una actividad potencialmente creativa donde muchas personas encuentran y construyen espacios para su desarrollo profesional

(García-Ramírez, García-Sempere y Fiorini, 2012). Consideramos a la creatividad en la docencia como una oportunidad de profesionalización y reconocimiento social.

> *Durante el profesorado, con mis alumnos en el trabajo y en mi propio Jardín Maternal (Marta, 36 años).*
>
> *La mayoría de las veces que he tenido que usar la creatividad fue con el fin de generar actividades para niños pequeños y/o adolescentes (Valeria, 40 años).*

Las preguntas acerca de los logros creativos también recuperan experiencias como estudiantes o docentes en instituciones educativas. Muchos participantes se refieren a desempeños en escuelas y universidades como sus principales logros creativos. *Intervenciones artísticas en colegios, planificaciones didácticas, respuestas a exámenes, diseño de prácticas socio-comunitarias, proyectos socio-educativos*, son algunos de los principales logros creativos que refieren los participantes. Las instituciones educativas parecen ser espacios valiosos para la creación de prácticas y productos creativos

## 5. Consideraciones finales

Lejos de matar la creatividad, muchas propuestas educativas parecen generar contextos propicios para las ideas y las producciones alternativas y originales. Muchos de los participantes han recuperado experiencias en contextos educativos ante la pregunta general acerca de actividades en las que se consideraban creativos. Las experiencias recuperadas son variadas e incluyen propuestas pedagógicas curriculares y extracurriculares en diferentes asignaturas y contextos educativos. No solo las asignaturas artísticas aparecen como espacios para la creatividad, los participantes sostienen haber desarrollado procesos creativos en diversas áreas de conocimiento y actuación. La resolución de problemas complejos y las prácticas concretas en contextos específicos parecen ofrecer interesantes entornos para el desarrollo de la creatividad. Las experiencias educativas se resignifican y reconstruyen permanentemente, los sujetos encuentran espacios para la creatividad en diferentes propuestas dentro y fuera de las aulas, en muchos casos se apropian de ellas y generan productos creativos.

Si bien reconocemos que en algunas ocasiones las escuelas obstaculizan la creatividad, también es pertinente reconocer, desde las voces de los participantes de este estudio, que en las instituciones educativas se ofrecen espacios para vivenciar experiencias creativas. El compromiso y el desafío es ofrecer cada vez más de estas experiencias y generar espacios abiertos, flexibles y creativos para enseñan y aprender dentro y fuera de las aulas. Profundizar los estudios cualitativos de experiencias creativas en la educación e incluir muestras más amplias y diversas son interesantes líneas para investigaciones futuras.

## 6. Referencias bibliográficas

Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Washington: Westview press.

Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, *46*(1), 16-29.

Blanchard A. Bloch, S. y Pouy J. (2007) *Enciclopedia de malos alumnos y rebeldes que llegaron a genios*. Buenos Aires: Catapulta.

Chao, J., Chen, M. y Hwang, M. (2013). Vitalizing creative learning in science and technology through an extracurricular club: A perspective based on activity theory. *Thinking Skills and Creativity*, 8: 45–55.

Cotter, K.; Pretz, J. y Kaufman, J. (2016) Applicant extracurricular involvement predicts creativity better than traditional admissions factors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (1), 2-13.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. y A. Howe (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.

Elisondo, R. (2013). Potencialidades creativas en contextos cotidianos. En Donolo, D. y Elisondo, R. (Eds.) *Estudio de Creatividad. Las travesías de Alfonsina, de Astor, de Julios y de Marías* (pp. 47-390). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/10cbadonolo

Elisondo, R (2015) La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-23.

Elisondo, R. (2016). Creatividad y Ciencias: Un estudio biográfico de científicos argentinos. *Ciencia, docencia y tecnología*, (52), 343-380.

Elisondo, R. y Melgar, M. (2016). Las ratas y los estudiantes. El poder de la novedad en la educación. *IV Congreso Internacional de Ciudades Creativas*. Madrid. Recuperado de http://congreso2016.ciudadescreativas.es/Ciudades_Creativas_2016_tomo1.pdf

Gajda, A., Beghetto, R. & Karwowski, M. (2017) Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 250–267.

García-Ramírez, J.M.; García-Sempere, P.J. y Fiorini, M. (2012) *Docencia universitaria y creatividad*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/33193.

Gl□veanu, V. (2015). Creativity as a sociocultural act. *The Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165-180.

Gl□veanu, V., y Beghetto, R. (2017). The Difference That Makes a 'Creative' Difference in Education. (pp. 37-54). En Beghetto, R. &, Sriraman, B. (Eds.) *Creative Contradictions in Education*. Cham: Springer International Publishing.

González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 40. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/40/

Ivcevic, Z. (2009). Creativity map: Toward the next generation of theories of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *3*, 17-21.

McCabe, M., y de Waal, T. (2013). Creativity and cooking: Motherhood, agency and social change in everyday life. *Journal of Consumer Culture*, *15*(1) 48–65.

Melgar, M. F., Elisondo, R., Donolo, D. y Stoll, R. (2016). El poder educativo de lo inesperado: Estudio de experiencias innovadoras en la universidad. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *7*(2), 31-47.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., y Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational psychologist, 39*(2), 83-96.

Pollanen, S. (2015). Elements of crafts that enhance well-being: textile craft makers' descriptions of their leisure activity. *Journal of Leisure Research*, *47*(1), 58-78.

Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp.163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html

Root-Bernstein, R., y Root-Bernstein, M. (2017). People, Passions, Problems: The Role of Creative Exemplars in Teaching for Creativity. In Creative Contradictions in Education (pp. 143-164). Springer International Publishing.

Smith, J. y Smith, L. (2017). The Nature of Creativity. (pp. 21-35). En Beghetto, R. &, Sriraman, B. (Eds.) *Creative Contradictions in Education*. Cham: Springer International Publishing.

## 7. Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET (Argentina) por el financiamiento de la investigación en la que se enmara la ponencia.

# Evaluación Innovadora en la Formación de Docentes, clave para la calidad de la Educación

Claudia Amanda Juárez Romero[a] y Antonio Miñán Espigares[b]
[a]*Claudia Amanda Juárez Romero, C/Colegio de Niñas, Manzana 36, Lote 8, 55770, Ojo de Agua, Tecamac, México*
[b]*Antonio Miñán Espigares, C/Alonso Cano, 4, 18140, La Zubia, Granada, España.*

**Resumen**

La adquisición del conocimiento y las competencias necesarias para ser buenos docentes no está reñida con el desarrollo de una enseñanza amena y creativa y la puesta en práctica de una evaluación innovadora. La innovación de la docencia universitaria está animando al uso de metodologías activas de manera innovadora. De esta manera el uso de metodologías activas clásicas con el añadido de algún elemento innovador, están generando propuestas docentes innovadoras que mejoran el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Así por ejemplo podemos destacar: el uso del Aprendizaje Basado en Problemas usando TIC, el Aprendizaje por proyectos, vinculándolo con salidas al campo y diversas formas de exposición o difusión de los resultados de los proyectos, o lo que hoy se ha dado en llamar *Flipped-clasroom* o aula invertida. Pero a estas formas innovadoras de enseñanza deben añadirse de manera coherente formas innovadoras de evaluación, tales como: ofrecer un feedback de calidad usando las TIC, incorporar en su justa medida la evaluación de compañeros, lo que supone una estrategia útil para la metacognición de los estudiantes de su aprendizaje, rúbricas, etc. Para formar docentes que posibiliten una educación de calidad y equidad, debemos ser conscientes del papel de la evaluación de competencias.

*Palabras clave:* Evaluación innovadora; formación de docentes por competencias; innovación docente; metacognición; equidad.

**Abstract**

The acquisition of the knowledge and skills necessary to be good teachers is not at odds with the development of an entertaining and creative teaching and the implementation of an innovative evaluation. The innovation of university teaching is encouraging the use of active methodologies in an innovative way. In this way the use of classical active methodologies with the addition of some innovative element, are generating innovative teaching proposals that improve the learning of university students. For example we can

highlight: the use of Problem-Based Learning using TIC, learning by projects, linking it with field trips and various forms of exposure or dissemination of project results, or what has today been called Flipped-classroom or classroom inverted. But innovative ways of teaching should be added in a consistent manner to innovative forms of evaluation, such as: providing quality feedback using TIC, incorporating peer evaluation in a fair way, which is a useful strategy for the metacognition of students of their learning, rubrics, etc. In order to train teachers who can provide quality education and equity, we must be aware of the role of skills assessment.

*Keywords:* innovative evaluation; teacher training by competencies; teaching innovation; metacognition; equity.

# 1. Introducción

Todos los países deben contribuir a fortalecer la democracia mediante una cultura cívica, igualitaria y solidaria mediante la educación en valores. De esta manera lo recoge la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En los programas de formación de profesorado es muy importante que se aborden aspectos tales como el clima en el aula, la toma de decisiones en la Escuela, la creación de normas, etc. El aprendizaje de principios y estrategias relacionados con estos componentes permitirá al profesorado trabajar para conseguir una educación de calidad y equidad.

Para el aprendizaje de competencias genéricas como las que se hayan alrededor de la Educación para la Ciudadanía, es muy importante que se usen una metodología y una evaluación coherente con el aprendizaje de los valores y actitudes relacionados con los derechos humanos. Se trata de asumir e interiorizar valores como dignidad personal, libertad y responsabilidad y aprender a tomar decisiones con criterio propio, ser respetuosos, solidarios, etc.

Justamente, los aspectos metodológicos y evaluativos, confieren, facilitan y permiten el aprendizaje de los valores para la ciudadanía democrática. Siempre que se use la metodología y la evaluación adecuada.

Por otra parte los futuros profesores aprenden a enseñar con los instrumentos metodológicos y evaluativos que son usados en su aprendizaje, y que posteriormente podrán usar con sus alumnos de Educación Infantil y Primaria.

En este trabajo defendemos que es necesario usar una metodología y una evaluación innovadoras, que permitan a los estudiantes vivenciar y reflexionar sobre los deberes y derechos propios de su ciudadanía y de su profesión. Sin embargo no ignoramos que debemos enmarcar la formación de docentes para la calidad y la equidad en un contexto complejo, caracterizado, siguiendo a Gebroth, Pacheco y Villalta (2010), por elementos tales como:

- Vivimos en un mundo interdependiente y cambiante, en lo económico, en lo social, en lo cultural, en lo político y en lo educativo.

- Asistimos a cambios en los procesos comunicacionales de masas como consecuencia del avance de las TIC.
- Aparecen nuevas formas de organización social de jóvenes y también aumentan los conflictos multiculturales.
- Hay altos índices de violencia e intolerancia a nivel mundial.
- Aumentan los procesos de desigualdad, exclusión y desempleo.
- Surgen nuevas identidades culturales y sociales. Problemáticas en las relaciones sociales.

No cabe duda que utilizando metodologías innovadoras que sean permeables a las problemáticas sociales y usando instrumentos de evaluación coherentes con dichas metodologías ayudaremos a que la formación de docentes con competencias en educación para la ciudadanía estará algo más cerca.

## 2. Educar en derechos humanos como factor importante en la formación de docentes

Se ha de tener en cuenta que los derechos humanos constituyen un "mínimo moral universal, (que) debe ser compartido por todas las comunidades de vida geográficamente dispersas" (Gradaille y Caride, 2017, p. 131). Se trata de comprenderlos aglutinados en torno a lo que podemos llamar "cultura de derechos humanos". Mediante la educación se deben construir los valores cívicos en la condición de ciudadanos/as. En los programas de formación de profesorado es necesario concederle un lugar prioritario. No sólo mediante la inclusión de materias específicas sino considerando dichos aspectos de manera transversal en otras materias. También señalan Gradaille y Caride (2017) que los futuros profesionales de la educación, deben adquirir competencias para "promover prácticas educativas y culturales orientadas a dinamizar la participación de personas en la sociedad, aportando soluciones que contribuyan a minimizar las situaciones de riesgo o dependencia y maximizando sus potenciales de inclusión y autonomía" (p. 135). Rodríguez (2008), por su parte, señala la importancia para la docencia del razonamiento y juicio moral, la sensibilidad, la empatía y el afecto. Continúa diciendo la autora que: "Si la profesión docente es una profesión moral, es preciso mantener en ella de forma equilibrada los principios racionales que sustentan un comportamiento ético y los sentimientos y emociones que les otorgan la sensibilidad necesaria para comprender a los otros en su contexto específico" (p. 7). De manera similar, Casamajor y otros (2010), indican que para lograr mejores resultados en relación con la calidad y la equidad de la educación, es necesario modificar prácticas y actuar sobre las interpretaciones, conocimientos y representaciones que tienen los actores involucrados en los problemas a resolver.

Para lograr docentes competentes, tanto en los aspectos tratados en este trabajo, como en otros, es necesario que en su formación tengan suficiente tiempo de realizar sufi-

cientes acciones en una determinada dirección y reflexionar sobre los resultados o las consecuencias de dichas acciones. Esta es la línea de Perrenaud (2000). Esta reflexión profunda, es la que conduce a la adquisición de habilidades metacognitivas, según el autor, y por tanto a mejorar el aprendizaje. Esto se consigue incorporando a la metodología y evaluación innovadora adecuadas tutorías que le permitan al estudiante tomar conciencia y reflexionar sobre la forma en que él piensa los contenidos y la forma en que los organiza para recuperarlos cuando los necesite. En este sentido nos ayuda la definición que Perrenaud, 2000, citado por Casamajor y otros. (2010) ofrece de competencia:

> Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos. Ser competente implica poder aplicar los contenidos a muchas situaciones que la vida presenta, es decir plasticidad. (p. 153).

## 3. La Metodología y la evaluación innovadora como promotores de valores para la ciudadanía

Según Michavila (2016, citado por Palomares, 2016):

> El estudiante es ahora más el centro del proceso de aprendizaje, las metodologías son algo más activas, … pero una mayor interactividad entre profesores y estudiantes, una relación más informal y próxima entre ellos, el estímulo al trabajo en equipo y la asunción de responsabilidades son parte aún de algo lejano. (p. 5)

La utilización de una metodología y una evaluación que permita el aprendizaje activo y la motivación del estudiante, conseguirán una formación de calidad, en la que se incluye la adquisición de valores y todo lo relacionado con ciudadanía. La utilización de recursos y agentes que permitan la interacción entre universidad y sociedad, debe ser el eje metodológico que se debe usar, en opinión de Gradaille y Caride (2017). La presencia en el aula de invitados representantes de distintos sectores de la sociedad, la utilización de videoconferencias y videodocumentales, la realización de proyectos de investigación en grupo, etc. pueden ser ejemplos de cómo favorecer un verdadero aprendizaje de la ciudadanía y de cómo enseñar la ciudadanía. La clave de cualquier aprendizaje, y en este caso con mayor razón, es la conexión de la teoría y la práctica en un proceso particular de cada estudiante.

Algunas de las metodologías innovadoras que pueden usarse son: Aprendizaje Basado en Problemas + TIC, Aprendizaje por proyectos + salidas al campo, además de utilizar diferentes formas de exposición de los trabajos en clase.

Podemos sugerir como formas de evaluación coherentes con estas metodologías las reflejadas en la tabla siguiente:

**Tabla 1. Relación entre Metodologías innovadoras y evaluación innovadora**

| Metodología | Evaluación |
|---|---|
| ABP + TIC | e-portafolios |
| | Rúbrica |
| Aprendizaje por proyectos + salidas al campo | Informe final |
| | e-portafolios |
| | Rúbrica para informe final y exposición del trabajo grabado en vídeo. |
| Elaboración de recursos didácticos | Rúbrica con hincapié en la creatividad. |
| Cine-Forum | Foro Virtual |

Existe una gran variedad de instrumentos recogidos por la literatura científica, entre los que podemos destacar: observación del alumnado, observación del grupo, autoevaluación, revisión de los trabajos de clase, la coevaluación, **entrevista**, anecdotario, listas de control, escala de valoración, **diario**, grabación, exámenes, cuadernos, pruebas objetivas, **portafolios**, evaluación oral, pósters, presentaciones orales, contratos de aprendizaje, proyectos, **simulaciones**, **informes**, recensiones, **ensayos**, grupos de discusión, **comunicación**, **mesas redondas**, paneles de expertos, **foros virtuales**, mapas conceptuales, **rúbricas**. Es interesante consultar a este efecto el trabajo de Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015), que hacen una completa clasificación distinguiendo entre medios, técnicas e instrumentos. (p. 156)

De todas ellas podemos destacar como más innovadoras las siguientes:

**Simulaciones grabadas en vídeo**: Justamente lo que queremos en el aprendizaje de competencias es comprobar que se han conseguido. El último escalón antes de las prácticas es la simulación. El hecho de grabarlas en vídeo nos permite evaluar y comentar con los estudiantes para poder mejorar algunos aspectos. Constituye una estrategia de alto valor de aprendizaje y muy motivadora tanto para estudiantes como para profesores. Las visualizaciones pueden realizarse tanto individualmente, como en pequeño grupo, como colectivamente en el gran grupo.

**Exposiciones grabadas en vídeo**: Si se le dan los criterios de evaluación previamente, el grupo de trabajo puede hacer varias pruebas hasta que mejoren en relación a los criterios comunicados. Este proceso conlleva más potencial de aprendizaje y es altamente motivador.

**Foro virtual**: Los foros en la plataforma de la asignatura suelen tener una excelente participación, ya que les permite asíncronamente compartir y debatir entre ellos sobre temas interesantes, bien al término de una película que se ha proyectado anteriormente o sobre algún tema polémico en prensa escrita o televisión, o sobre la recopilación de recursos online útiles para el desempeño profesional futuro. Es una estrategia muy rica para generar actitudes positivas en torno a la profesión.

**Portafolio**: El portafolio o lo más usado actualmente el e-portafolio o portafolio electrónico es una colección de trabajos del estudiante. En él podemos apreciar su esfuerzo y

el proceso que sigue en su aprendizaje. También aparecen los productos conseguidos y los resultados de su esfuerzo por aprender. Por otra parte tiene una doble utilidad: la de ofrecer al profesor elementos para calificar y ofrecer sugerencias de mejora al estudiante y además, también le sirve al estudiante de autoevaluación. Un aspecto muy importante de este instrumento es la posibilidad de hacer anotaciones que proporcionen feed-back al estudiante.

**Informe en vídeo**: Este instrumento es muy adecuado para invitar al estudiante a que sintetice y ponga en marcha mecanismos de metacognición, tomando conciencia de lo que hizo en la práctica y de su vinculación con la teoría. A pesar de introducir la novedad de que se haga en vídeo es importante que se haga previamente por escrito y que hagan un guión para realizar el vídeo. La dificultad de escribir la relación teoría-práctica es una habilidad difícil en la que se deben ejercitar.

**Comunicación o póster**: La realización de unas jornadas científicas donde los grupos puedan exponer como comunicaciones o pósters sus trabajos también constituye una forma innovadora de aprendizaje, enseñanza y evaluación con alto poder de motivación. Hay muchos aprendizajes involucrados en esta metodología, incluyendo la posibilidad de ejercitar la metacognición contemplando lo hecho por uno mismo y por los demás.

**Rúbrica**: Las rúbricas son guías que ayudan a puntuar al alumnado siguiendo los criterios de evaluación previamente comunicados. Son muy útiles para facilitar feedback al estudiante. Se suelen citar dos tipos de rúbricas, las globales u holísticas y las analíticas. Las que más solemos usar y recomendamos son las rúbricas analíticas por ofrecer mayor concreción, en los niveles e indicadores. Las rúbricas pueden ser en papel o, lo que constituye una gran ayuda al profesor, instaladas en una plataforma on-line, con lo que el alumno recibe su feed-back de manera inmediata, si lo configuramos para que así lo haga.

En algunas innovaciones docentes, se suelen destacar la autoevaluación y la coevaluación como formas innovadoras de evaluación. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, es aconsejable hacer un uso reducido de dichas técnicas en función de los contenidos que se trabajen.

La relación existente entre Metodología y evaluación innovadora como promotores de valores para la ciudadanía, puede contemplarse al identificar algunas de las competencias que aprende el alumno como consecuencia de una adecuada ejercitación de la metacognición. Casanova, Parra y Molina-Jordá (s.f.), establecen tres elementos para la metacognición que son: la planificación, la supervisión y la evaluación. La planificación se corresponde con la motivación, la afectividad y las actitudes, desarrollándose la confianza en uno mismo y la construcción de la identidad personal. La supervisión se corresponde con la transformación, la comprensión y la retención, facilitando al estudiante el conocimiento sus propios procesos mentales implicados en el aprendizaje, poniendo en marcha una función de autocontrol. Por último, la evaluación tiene que ver con la evocación y el reconocimiento y por supuesto la autoevaluación.

En la actualidad está cobrando fuerza una metodología que combina con otras formas de enseñanza activa dando como resultado un proceso de enseñanza mucho más mo-

tivador para el estudiante, y, en este caso, favorecedor de aprendizaje de competencias genéricas relacionadas con la ciudadanía. Se trata del flipped classroom, que tratamos en el siguiente apartado.

## 4. *Flipped Classroom* y evaluación

Una metodología que está emergiendo en todas las etapas educativas es el flipped classroom o aula invertida. El aula invertida es una metodología de enseñanza-aprendizaje que consiste en invertir el proceso, y en lugar de, primero enseñar, explicar, y después pedir a los estudiantes que realicen en casa algunos ejercicios prácticos, se les pide que primero investiguen, lean, estudien o visualicen vídeos didácticos en casa, con objeto de realizar en el aula actividades de carácter más complejo, que contribuyan a un mejor aprendizaje. Esta forma de proceder favorece el aprendizaje significativo. Esta forma de trabajar en la enseñanza está siendo favorecida por la potencialidad que nos ofrece internet, tanto para buscar información, como para crearla o difundirla, a través de las herramientas web 2.0. Díez (2016) sugiere que sigamos las siguientes etapas: 1. ¿De dónde vas a sacar el contenido?, 2. ¿Dónde guardarás los vídeos que vayas creando?, 2.1. Opciones., 2.2. Diagrama de flujo, 3. ¿Cómo vas a organizar el contenido para tus estudiantes?, 4. ¿Cómo accederán tus estudiantes al contenido de clase?, 5. ¿Cómo vas a evaluar lo que tus estudiantes han aprendido? El Flipped Classroom tiene como vocación un importante uso de TIC. Así por ejemplo se sugiere utilizar herramientas TIC tales como: EdPuzzle, recursos on-line para la gamificación, Pinterest, Symbaloo, etc.

Como decía Steve Jobs, la creatividad es combinar cosas, por lo que utilizando esta premisa podemos combinar tanto como queramos esta nueva tendencia pedagógica con otras tendencias, nuevas o no tan nuevas. Así por ejemplo, podemos sugerir:

- **Aula invertida + enseñanza por pares**: consiste en argumentar y defender posturas por parte de los estudiantes, frente a los demás, en el aula, después de haber dedicado un tiempo previo al estudio, la investigación y la autopreparación. Algunos autores destacan el valor de la explicación de los propios compañeros por encima de la del profesor, señalando que es especialmente bueno para campos como Ciencia, Tecnología, Ingeniería o Matemáticas. (Mazur, 2013, citado por Bruff, 2013).
- **Aula invertida + Gamificación**: Se trataría de introducir actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta estrategia intentamos aumentar la motivación por el aprendizaje. Se basa en el principio de que la diversión hace que las personas se comporten y aprendan de manera más positiva.
- **Aula invertida + Aprendizaje Cooperativo**: En este caso, en lugar de hacer las tareas en la casa, se realizan conjuntamente en cooperación en el aula por todos, bien en pequeño o en gran grupo. Es recomendable trabajar primero en pequeño grupo y después poner en común en el gran grupo por los representantes de los pequeños grupos. Generalmente, en casa, el estudiante tiene que estudiar la teoría, bien en forma de grabaciones elaboradas por el profesor, o de otra forma, como

por ejemplo ver vídeos didácticos o estudiar temas escritos, O una combinación de formas. Lo importante es que en clase se aprovecha para resolución de dudas y problemas, debate y profundización en el aprendizaje. (Fortanet, González Díaz, Mira y López Ramón, 2013). Estos autores utilizaron como materiales de trabajo: lecturas, previamente seleccionadas y tutoriales digitales en vídeo. Los autores han podido comprobar como los estudiantes "se implican y se introducen en la materia de una forma mucho más participativa, interesada y activa".

En nuestro caso hemos puesto en práctica el aula invertida + aprendizaje cooperativo, mediante el estudio en casa de una noticia de prensa, que incluye vídeos didácticos y dos lecturas que resumen los contenidos teóricos del tema. Una de las lecturas corresponde a parte de un tema del libro de texto de clase y la otra es un pdf proporcionado a través de la plataforma. El tema desarrollado es El Autismo, en una clase de Atención a la Diversidad en el aula de Educación Infantil. De manera esquemática el guión que seguimos es el siguiente:

**TRABAJO EN CASA**: Estudiar los siguientes materiales:

- Noticia de prensa: Cómo se vive con Autismo. Retrato de la vida con trastorno del espectro autista. Crónica sobre una lucha por superar la incomprensión social y los estereotipos. http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/el-autismo/?id_externo_rsoc=TW_CC#!/foto/1
- Lectura 1: Fragmento sobre Autismo del Tema 4 del libro de texto: Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la escuela infantil.
- Lectura 2: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos generales del desarrollo, de la Junta de Andalucía.

**TRABAJO EN CLASE**: Trabajar en torno a las siguientes cuestiones, primero en pequeño grupo y después en gran grupo:

- ¿Se utiliza un lenguaje adecuado en el vídeo?
- De la definición dada de Autismo, resumir en una frase qué es el autismo.
- ¿Qué tipo de cosas no deben comentar las personas con autismo para librarse de que les llamen locos y cosas así?
- Hacer una tabla con los puntos fuertes y débiles de las personas con Autismo.
- Hacer un pictograma diferente a los que aparecen en la imagen de la noticia de prensa. (Pueden consultar la página: http://www.arasaac.org
- Cómo es la vida en la familia. Qué estrategias pueden ser útiles para usar en familia.
- Qué estrategias podemos usar en la escuela con personas con autismo.
- Cuáles son sus necesidades educativas específicas.

**EVALUACIÓN:** La evaluación será continua ofreciendo feed-back en las clases. Se utilizó una rúbrica de apoyo al proceso de evaluación:

A continuación exponemos la Rúbrica utilizada para el desarrollo del tema referido. Esta tabla servirá de modelo para otros temas que se trabajen de manera similar.

**Tabla 2. Rúbrica para evaluar el trabajo realizado**

| Dimensiones | DEFICIENTE | ACEPTABLE | BIEN | MUY BIEN |
|---|---|---|---|---|
| 1. Comprensión | No lo han comprendido bien el tema | Comprenden partes del tema | Buena comprensión del tema | Excelente comprensión del tema. |
| 2. Actitud ante la diversidad | No demuestran una actitud positiva | Demuestran una actitud positiva con algunas partes del tema | Buena actitud positiva | Excelente actitud positiva |
| 3. Creatividad | No han sido creativos en sus respuestas | Son creativos con algunas partes del tema | Son creativos | Son muy creativos |
| 4. Profundidad | No han profundizado en el estudio del tema | Han profundizado un poco en algunos temas | Han profundizado suficientemente | Han hecho un trabajo completo |

En realidad, podríamos combinar el *Flipped Classroom* con todas las metodologías activas y formas de evaluación innovadora, consiguiendo un conjunto de metodologías y herramientas de evaluación innovadoras muy completo.

# 5. Conclusiones

- El aprendizaje de competencias en la formación de docentes relacionadas con la educación de la ciudadanía, igual que otro tipo de competencias, mejoraría con el uso de metodologías y formas de evaluación innovadoras más motivadoras para los estudiantes, como el aula invertida.
- Las competencias no se adquieren de manera sencilla y rápida sino que requieren la ejercitación, el volver a ellas una y otra vez, el tomar conciencia de los conocimientos involucrados, el practicarlas, poniendo, de esta manera, mecanismos de metacognición, que afianzan el aprendizaje.
- Las formas de evaluación que hemos identificado en este trabajo coherentes con metodologías innovadoras, adecuadas para la educación de la ciudadanía y con una educación de calidad y equidad son: simulaciones grabadas en vídeo, exposiciones grabadas en vídeo, foro virtual, portafolio y e-portafolio, informe en vídeo, comunicación o poster y el uso de rúbricas analíticas.

# 6. Referencias

Bruff, D. (2013). Eric Mazur on the Flipped Classroom and Peer Instruction, April 4th. Recuperado de: https://cft.vanderbilt.edu/2013/03/eric-mazur-on-the-flipped-classroom-and-peer-instruction-april-4th/

Casamajor, A. y otros. (Coord.). (2010). *Formar docentes para la equidad. II*. Madrid: Teseo.

Casanova, G., Parra, T. y Molina-Jordá, J.M. (s.f.) Metacognición y adaptación evaluativa. Recuperado de: https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-3/808128.pdf

Díez, A. (2016). Recursos para la clase inversa: consideraciones tecnológicas. *The Flipped Classroom Newletter.* Febrero 2016.

Fortanet , González , Mira Pastor y López Ramón. (2013). Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente. Recuperado de: https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/333377.pdf

Gebroth, N. B., Pacheco, E. M. y Villalta, M.C. (2010). Nuevas modalidades de enseñanza que posibilitan el acceso al conocimiento con calidad y equidad en la Educación Superior. En Casamajor, A. y otros. (Coord.). (2010). *Formar docentes para la equidad. II*. Madrid: Teseo.

Gradaille, R. y Caride, J. A. (2017). La Pedagogía social en la construcción cotidiana del derecho a una educación inclusiva. En Vila, E. S. (Coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la universidad.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 147.

Palomares, A. (Coord.) (2016). *Competencias y empoderamiento docente. Propuestas de investigación e innovación educativas en contextos inclusivos.* Madrid: Síntesis.

Perrenaud, P. (2000). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Rodríguez, G. I. (2008). Diálogo de especialistas sobre formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. En Rodríguez, G.I. (comp.). *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadaní. Tendencias y perspectivas.* Bogotá: SM.

# Institucionalización de las competencias ciudadanas en las escuelas de Colombia

Navas Rios Maria Eugenia[1]; londoño Aldana Emperatriz[2]; Ruis Navas Daniel[3]

*Docente Universidad de Cartagena. Alameda la Victtoria Manzana F casa 1A p-1*

*Docente Universidad de Cartagena. Manga Urbanizacion Los Cedros 4ª Avenida, Cartagena Colombia*

*Doccente Institucion Universitaria Colegio Mayor de Bolivar. Alameda la Victtoria Manzana F casa 1A p-2 Cartagena. Colombia*

**Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo socializar la experiencia colombiana en cuanto a la institucionalización de las competencias ciudadanas en las escuelas del país desde la política educativa, impulsada por el Ministerio de Educación Nacional. El proceso se inicia tomando como referente la Reforma a la Constitución Nacional de 1991 específicamente en el artículo 41 donde se señaló como obligatorio en las escuelas, el estudio de la Constitución Política y de la instrucción cívica. Esta disposición fue desarrollada en la ley 115 de 1994, ley general de educación, y en los lineamientos curriculares, complementados con la publicación de los "estándares básicos de competencias ciudadanas promulgados en 2003. Seguidamente el Ministerio de Educación dentro de su política sectorial 2010-2014, definió consolidar el programa de competencias ciudadanas y en el año 2011, se publicó la cartilla y el mapa con orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, ambos documento les permite a las instituciones, saber en qué lugar se encuentra y decidir qué rumbo y qué acciones tomar para mejorar efectivamente la formación ciudadana en su institución. Como resultado final presenta su evolución desde los resultados de las pruebas saber en relación con las políticas. Investigación cualitativa, e interpretativa desde el análisis documental.

*Palabras clave:* Competencias Ciudadanas; Escuelas; Politica Educativa.

**Abstract**

This paper aims to socialize the Colombian experience in the institutionalization of citizenship skills in the country's schools from the educational policy, promoted by the Ministry of National Education. The process begins with the reference to the

1 Autor para correspondencia: María Eugenia Navas Ríos; mariaeunavas@yahoo.com

2 emperatriz1521@yahoo.com

3 danielruiznavas @yahoo.com

1991 National Constitution Reform specifically in article 41, where the study of the Political Constitution and civic instruction was made compulsory in schools. This provision was developed in law 115 of 1994, general law of education, and in the curricular guidelines, complemented with the publication of the "basic standards of citizenship competences promulgated in 2003." Next, the Ministry of Education within its 2010- 2014, defined to consolidate the program of citizens 'competences and in 2011, the primer and the map with guidelines for the institutionalization of citizens' competences were published, both document allows the institutions to know where they are and decide which course and what actions to take to effectively improve citizen training in your institution. As a final result presents its evolution from the test results to know in relation to policies. Qualitative and interpretive research from documentary analysis.

*Keywords:* Citizen Competences; Schools; Educational Policy.

Entendida la ciudadanía en palabras de Cf. Berger y Luckmann, (1983, 1995), Jaramillo y Cepeda (2004) como condición no natural que se construye y es fruto de la interiorización, apropiación de normas valores significados, derechos, deberes, roles, discursos, entre otros, que no depende exclusivamente del conocimiento y requiere de habilidades para relacionarse con otros (cognitivas, emocionales y comunicativas), las cuales se pueden afinar en los estudiantes por medio de ejercicios, de prácticas y de reflexiones sobre las decisiones y las acciones en ambientes propicios.

Si bien este tipo de ciudadanía, no puede ser universalizada, ni sometida a control del Estado desde sus políticas, si puede ser direccionada y promovida por éste desde la política educativa; tanto Gimeno, (2002), como Freire (2003), hacen ver el papel estratégico de la educación para la consecución de la ciudadanía, el primero afirma, que es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, pero también es cierto que sin ella no se construye la ciudadanía y el segundo señala la educación como el mecanismo más idóneo para hacer realidad valores e ideales de una cultura deseada.

De esta manera se le asigna a la escuela un papel clave y definitivo expresado por Raimers (2003), como una de las funciones más importantes es: "la de desarrollar competencias en todos los ciudadanos para ser libres, para valorar la diversidad, para vivir en paz con otras personas y para participar competentemente en diferentes esferas de acción social", complementado con lo expresado Fradiego (2004) quien se refiere específicamente a la obligación de la escuela frente a posibilitar ambientes propicios al desarrollo de las competencias ciudadanas; allí los estudiantes, aprenden a relacionarse con otros iguales, con otros diferentes, con la autoridad, con el conocimiento, con sus problemas; viven la posibilidad de participar, opinar, disentir, transformar o no hacerlo, a ser críticos propositivos, a obedecer, a resistirse o sobrevivir ante los posibles abusos o inconvenientes que se les presenta. Al respecto, Sánchez (1997) lo resume opinando que aprenden a compartir y a solidarizarse con el compañero, en un marco de interacción igualitaria, es decir de personas que reconocen en sus congéneres las diferencias sociales, pero que son capaces de respetarlas y aceptarlas.

Con base en lo anterior y partiendo desde la Reforma a la Constitución Nacional Colombiana en 1991 donde quedó explícita en los artículos 41[4], 67[5] y 68[6] la importancia y obligatoriedad del estudio de la Constitución y la formación de prácticas democráticas, la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz, la democracia en todas las Instituciones de educación públicas y privadas, e invitando a la comunidad educativa a participar en la dirección de las instituciones educativas, convirtiéndose este último hecho, en el primer espacio practico, donde los estudiantes pongan en práctica el ejercicio de la ciudadanía.

Al ser la Constitución Nacional *norma de normas*, se expide bajo este marco, la primera ley General de educación después de la reforma constitucional, denominada también ley 115 de 1994; en su artículo 1[7] esta define la educación como un proceso permanente, desde la integralidad del ser humano, reconociendo la importancia que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y se reconozcan en los otros mediante acciones estructuradas para el logro de los objetivos y cumplimiento de las funciones expresadas en el artículo 5[8] de la misma ley.

---

4 "Artículo 41. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Asimismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana" (Art. 41, Constitución Nacional 1991)

5 "la educación es un derecho de la persona. (…) La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente." (Art. 67, Constitución Nacional 1991).

6 "…la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación" (Art. 68, Constitución Nacional 1991).

7 ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes

8 la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

El artículo 14, en coherencia con la Constitución Nacional, señala la obligatoriedad de la enseñanza y puesta en práctica de la Constitución y la instrucción cívica, el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo. Temas relacionados con: la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y la educación sexual deberán incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios.

Esta misma ley recomienda a las instituciones educativas desarrollar estos temas utilizando los proyectos pedagógicos que se manejan de manera transversal, recomienda tres en especial, el primero, educación para el ejercicio de los derechos humanos, un segundo, educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y el tercero, educación ambiental. Para su reglamentación, el Estado promulga el Decreto 1860 de 1994 donde se definen con especificidad los aspectos pedagógicos y de organización, tales como definición y estructura del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la necesidad del establecimiento del reglamento o manual de convivencia, el reglamento para los docentes y todo lo relacionado con órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.

El Estado con la función de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, en el año 1998 a los albores del nuevo milenio, donde tiene mayor injerencia a escala planetaria la formación en ciudadanía desde el marco de los derechos humanos, el gobierno nacional publico los Lineamientos Curriculares para Formación en la Constitución Política y la Democracia, como una guía de orientación para la formación de los Currículos en Constitución Política y Democracia que debe ser discutida y recontextualizada por cada institución y su comunidad educativa dentro de la autonomía que le es propia y buscando la pertinencia de cada Propuesta curricular.

Los lineamientos señalados llevan a las instituciones educativas al retorno de la cívica, enseñándoles la Constitución, El Estado en construcción y el desafío de la paz y su contribución y promoción desde la escuela, así mismo, retoma conceptos claves como que es la Constitución; que es la democracia, que es la instrucción cívica y el porqué de la formación en la Constitución y la Democracia entre otros, finalizando con las tres dimen-

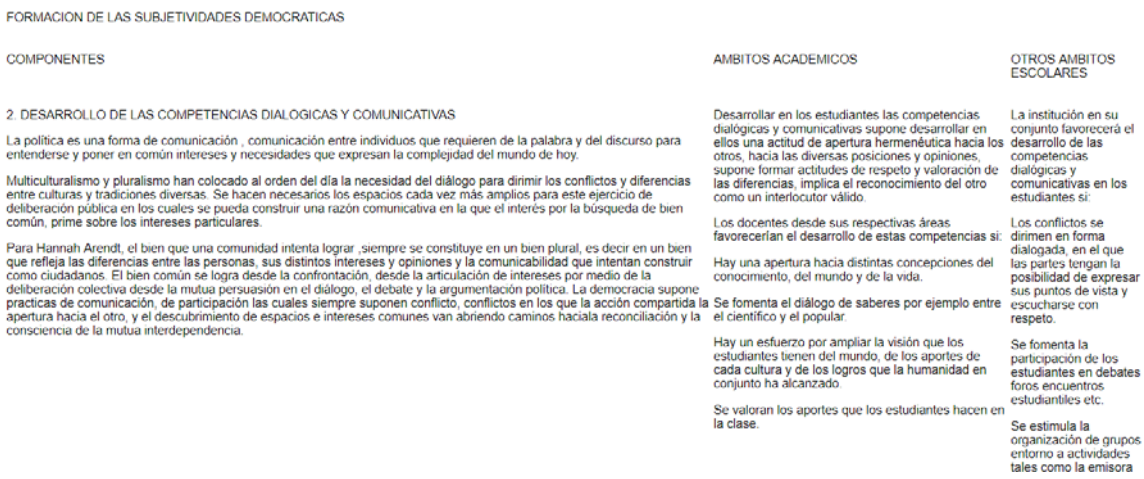
---

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (articulo 5, ley 115 de 1994)

siones a trabajar: Formación de las subjetividades para la democracia, Construcción de una cultura democrática y Formación en el conocimiento básico de las instituciones y de las dinámicas políticas y cada dimensión con sus respectivos componentes y ámbitos de formación.

Por ejemplo,

**Figura 1. Formación de las subjetividades democráticas:**



FORMACION DE LAS SUBJETIVIDADES DEMOCRATICAS

| COMPONENTES | AMBITOS ACADEMICOS | OTROS AMBITOS ESCOLARES |
|---|---|---|
| 2. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DIALOGICAS Y COMUNICATIVAS<br>La política es una forma de comunicación , comunicación entre individuos que requieren de la palabra y del discurso para entenderse y poner en común intereses y necesidades que expresan la complejidad del mundo de hoy.<br>Multiculturalismo y pluralismo han colocado al orden del día la necesidad del diálogo para dirimir los conflictos y diferencias entre culturas y tradiciones diversas. Se hacen necesarios los espacios cada vez más amplios para este ejercicio de deliberación pública en los cuales se pueda construir una razón comunicativa en la que el interés por la búsqueda de bien común, prime sobre los intereses particulares.<br>Para Hannah Arendt, el bien que una comunidad intenta lograr ,siempre se constituye en un bien plural, es decir en un bien que refleja las diferencias entre las personas, sus distintos intereses y opiniones y la comunicabilidad que intentan construir como ciudadanos. El bien común se logra desde la confrontación, desde la articulación de intereses por medio de la deliberación colectiva desde la mutua persuasión en el diálogo, el debate y la argumentación política. La democracia supone practicas de comunicación, de participación las cuales siempre suponen conflicto, conflictos en los que la acción compartida la apertura hacia el otro, y el descubrimiento de espacios e intereses comunes van abriendo caminos haciala reconciliación y la consciencia de la mutua interdependencia. | Desarrollar en los estudiantes las competencias dialógicas y comunicativas supone desarrollar en ellos una actitud de apertura hermenéutica hacia los otros, hacia las diversas posiciones y opiniones, supone formar actitudes de respeto y valoración de las diferencias, implica el reconocimiento del otro como un interlocutor válido.<br>Los docentes desde sus respectivas áreas favorecerían el desarrollo de estas competencias si:<br>Hay una apertura hacia distintas concepciones del conocimiento, del mundo y de la vida.<br>Se fomenta el diálogo de saberes por ejemplo entre el científico y el popular.<br>Hay un esfuerzo por ampliar la visión que los estudiantes tienen del mundo, de los aportes de cada cultura y de los logros que la humanidad en conjunto ha alcanzado.<br>Se valoran los aportes que los estudiantes hacen en la clase. | La institución en su conjunto favorecerá el desarrollo de las competencias dialógicas y comunicativas en los estudiantes si:<br>Los conflictos se dirimen en forma dialogada, en el que las partes tengan la posibilidad de expresar sus puntos de vista y escucharse con respeto.<br>Se fomenta la participación de los estudiantes en debates foros encuentros estudiantiles etc.<br>Se estimula la organización de grupos entorno a actividades tales como la emisora |

Fuente: Lineamientos curriculares para la formación en la Constitución Política y en la Democracias 1998.

Transcurridos 5 años de la aplicación de estos lineamientos, y teniendo como marco los resultados presentados por el Estudio de Educación Cívica en 28 Países, desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación IEA, y en el Proyecto de Educación para el Sector Rural (…) donde se afirmaba que el país Colombia, necesitaba abordar el tema de la educación para la convivencia y que parecía que tanto docentes como estudiantes no tenía claro cómo hacerlo, el Estado siguiendo con la política de calidad, para asegurar la formación en competencias ciudadanas, las cuales le dan la coherencia al sistema educativo, ya que van desde preescolar hasta postgrados, emite en el año 2003 los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, con esta propuesta le sigue apostando a la construcción de comunidades más pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes y justas.

Al ser los Derechos Humanos el marco de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, formar en competencias ciudadanas significa formar en y para los Derechos Humanos, busca empoderar a niños y jóvenes para que participen democráticamente en sociedad y desarrollar las competencias necesarias para el uso constructivo de la participación. Están diseñados en forma tal que buscan en los niños aprendan las competencias ciudadanas que les permitan desempeñarse en la familia y en el salón de clases y así sucesivamente en la medida que se avanza en grados y niveles se vuelven más complejas y con ámbitos de acción más amplios.

Hechas las anotaciones anteriores, las competencias ciudadanas crecen en complejidad y el ámbito de acción se amplía, no solo es la familia, en el aula de clase, el recreo, sino que

ahora es la Institución escolar, su comunidad, su ciudad, la sociedad. Así, se espera que al finalizar el bachillerato y cumplido sus 18 años, puedan participar en procesos democráticos de referendos, consultas populares, de elecciones municipales, departamentales y nacionales, entre otros reconociéndosele de forma jurídica su ciudadanía. Por lo anterior los Estándares se presentan por grupos de 1 a 3; de 4 a 5; de sexto a séptimo; octavo a noveno y décimo a undécimo

El estándar es considerado, una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse"(Altablero, 2002), es decir, son los referentes de calidad sobre las competencias ciudadanas que los estudiantes de cada nivel deben desarrollar; estos estándares se organizaron por grupos de competencias, cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, resumidos en: Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

"La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad. La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás" (MEN, 2003).

En el mes de noviembre del 2003 se evalúan por primea vez en el país las competencias ciudadanas en grado 5 y 9 y aun a fecha 2017 se siguen evaluando.

En el año 2010 el Ministerio de Educación Nacional presento su política sectorial 2010-2014 "educación de calidad, el camino hacia la prosperidad", las bases para la consolidación del Programa de Competencias Ciudadanas. En este programa, define sus acciones en torno a tres componentes o líneas de trabajo, ellas son: la movilización social; el acompañamiento a las prácticas educativas y la gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias ciudadanas. Cada componente cuenta con un sistema de evaluación, monitoreo y sistematización, que le permite a las instituciones educativas hacer autorreflexión sobre su implementación, a partir de información objetiva y al Estado, valorar el comportamiento de los establecimientos educativos en relación con los indicadores para la institucionalización de competencias ciudadanas y desde allí, avanzar en la toma decisiones en relación con la política educativa.

En el año 2011, como aporte al plan sectorial mencionado, publicadas dos cartillas, la primera de ellas, denominada Cartilla 1 Brújula. Programa de competencia ciudadanas tiene como objetivo ayudarle al Establecimiento Educativo —EE— a comprender el proceso de institucionalización de las competencias ciudadanas y en ella se trabaron en cinco ambientes escolares: gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre. Adicionalmente, ofrece un recorrido desde

la Constitución Política Colombiana hasta el desarrollo de competencias ciudadanas, lo que permite entender la coherencia entre la ley de leyes y la práctica concreta de la ciudadanía activa e integral. Ver figura 2.

**Figura 2. Ambientes de aprendizaje de competencias ciudadanas**

Es desde la interacción permanente de estos cinco espacios donde se propician y promueven la adquisición de las competencias ciudadanas, por lo cual, se requieren acciones en el nivel de la gestión institucional que las favorezcan, en palabras de Arcudi (2008:52), "la ciudadanía no es algo que acontece en un dominio particular —el currículo escolar o el hogar—, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en el que se encuentren los niños". Así, estas orientaciones además de servir de guía, le permiten a cada Institución educativa, hacer visible lo que está haciendo de manera articulada dentro de una estrategia con un propósito común y optimizándolo como un aporte efectivo al mejoramiento institucional, reflejándose estos resultados en la calidad de la educación ciudadana.

La cartilla numero 2 denominada "Mapa programa de competencias ciudadanas", tiene como objetivo que complementa la primera cartilla, servir de orientación y sensibilizar a la comunidad educativa de la estrecha relación que hay entre la institucionalización de las competencias ciudadanas y el Plan de Mejoramiento Institucional —PMI—, seña-

lando cómo el desarrollo de estas competencias le aporta a la calidad y pone en primera línea los factores asociados al rendimiento académico y a la convivencia. Para esto, se ofrece un instrumento de trabajo en equipo con unos indicadores del proceso de mejoramiento para la institucionalización de competencias ciudadanas y se expone la relación de estos indicadores con la Guía para el mejoramiento institucional del MEN (2008a), así como la relación de ellos con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Se da una conceptualización tanto de las dimensiones como de los componentes e indicadores y desde allí invita a que, en las instituciones se estudien, reflexionen, interpreten y le den resignificaciones a partir de las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio y el análisis de la situación institucional, de modo que permita la identificación de los problemas y aciertos, sus orígenes, las respuestas que se necesita emprender y las condiciones que se deben fortalecer. Concluyendo la cartilla con recomendaciones para la Secretarias de Educación en su labor de acompañamiento a las instituciones educativas para que logren articularlas en sus planes de Mejoramiento Institucional.

El documento cartilla 2 entrega una matriz de evaluación, constituida así: las filas, por la gestión institucional y cada uno de los ambientes donde se pueden desarrollar las competencias y las columnas por una posible situación en la que se encuentra la escuela desde casi nada como enunciados únicamente, hasta la situación donde se refleja en la institución la mejora continua, es decir las competencias ciudadanas se tienen como cultura y desde allí realizar actividades de mejoramiento para cada indicador hasta alcanzar el máximo nivel de calificación donde se demuestra que estas se cumplen totalmente. Figura 3

**Figura 3. Matriz de evaluación**

Gestión institucional

| PROCESO | COMPONENTES | Existencia | Pertinencia | Apropiación | Mejoramiento Continuo |
|---|---|---|---|---|---|
| Direccionamiento estratégico y horizonte institucional | Misión, visión y principios, en el marco de una institución integrada. Conocimiento y apropiación del direccionamiento | La misión, visión y principios aparecen en el PEI y pueden haber sido postulados por personas que no pertenecen a la institución. Esto se puede evidenciar en la desconexión de estos elementos con la dinámica actual de la institución. | La misión, visión y principios no se han revisado ni formulado a la luz de las competencias ciudadanas. Adicionalmente, la construcción de estas se realizó sin el concurso de la comunidad educativa. | La misión, visión y principios de la institución se fundamentan en el enfoque de competencias ciudadanas y Derechos Humanos. Sin embargo, en el aula no se vivencian los principios señalados en el PEI. | La misión, visión y principios institucionales están reformulados a la luz del marco de desarrollo de competencias ciudadanas específicamente. Estos son conocidos por todos los actores de la comunidad educativa y puestos en práctica en el aula a través de elementos como las prácticas pedagógicas, los estilos docentes y el clima de aula. Se hace una evaluación, revisión y ajuste permanente por los diferentes actores de la comunidad educativa involucrados en el espacio de aula. |
| | Metas institucionales | El PEI enuncia metas que no se utilizan como guía para las acciones e iniciativas llevadas a cabo por la comunidad educativa. | Algunas metas están formuladas para el desarrollo de competencias ciudadanas, sin embargo carecen de claridad y precisión. | Todas las metas que tienen que ver con el cumplimiento de la misión y la visión están fundamentadas en el enfoque de competencias ciudadanas y Derechos Humanos. | Existe un plan estratégico para el desarrollo de las competencias ciudadanas a corto, mediano y largo plazo dentro del aula que define metas, objetivos, metodologías, plazos, encargados y procesos de seguimiento. Además existe una evaluación permanente de las metas planteadas en el aula con respecto al desarrollo de los estándares de competencias ciudadanas por grado e integrado a todas las áreas académicas. |
| | Política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales y diversidad cultural | En el PEI se ha formulado una estrategia de inclusión que no se lleva a la práctica. | La estrategia de inclusión es adelantada por algunos docentes. Esto hace que en la institución no se comprenda la diversidad de estudiantes de la comunidad educativa | La estrategia de inclusión se realiza mediante el desarrollo de competencias ciudadanas. | Existe una estrategia de inclusión de los diferentes grupos poblacionales y culturas diversas en el aula, que se basa en el desarrollo de competencias ciudadanas; es decir, que promueve la valoración de las diferencias, la pluralidad y la participación de todos los estudiantes. Esta se pone en práctica en el aula y se evalua y fortalece permanentemente por los actores de la comunidad educativa. |

Instancias de Participación

| PROCESO | COMPONENTES | Existencia | Pertinencia | Apropiación | Mejoramiento Continuo |
|---|---|---|---|---|---|
| Clima escolar | Pertenencia y participación | La participación y pertenencia son principios consagrados en el PEI como fundamento del funcionamiento del establecimiento. | Los espacios de participación en la institución educativa tiene poco impacto en la toma de decisiones institucionales. Esto hace que a su vez los miembros de la comunidad educativa no se sientan identificados con su institución. | La participación es el resultado de un proceso de planeación de la institución. Dicho proceso es planeado desde el marco de competencias ciudadanas, específicamente desde el ámbito de participación y responsabilidad democrática. La participación se fundamenta en la representatividad, por tanto, existen veedurías sobre el proceso de participación y representación. | Los mecanismos de toma de decisiones institucionales están abiertos al concurso de todos los actores de la comunidad educativa y cuentan con procesos de elección y representación democráticos. Esto hace que los miembros de la comunidad educativa se sientan orgullosos de pertenecer a la institución y se muestren deseosos de representarla en las instancias de participación. |
| Gobierno escolar | Consejo Directivo | El consejo directivo es definido en el PEI como un órgano del gobierno escolar. Sin embargo, no se reune ni sesiona. | El Consejo Directivo no ha participado en la discusión ni en el diseño de las estrategias y acciones que emprende la institución educativa para el desarrollo de competencias ciudadanas. | El Consejo Directivo conoce las necesidades de la comunidad educativa y elabora y comunica el plan de trabajo, expuesto con fundamento en las deliberaciones ocurridas en cada instancia representativa y enmarcado en la vivencia de las competencias ciudadanas. | Las discusiones importantes para la concertación o actualización de programas, acciones y estrategias de competencias ciudadanas en los diferentes ambientes (gestión institucional, aula, espacios de participación, tiempo libre y Proyectos Pedagógicos) son adelantadas en el Consejo Directivo.<br>Los demás órganos del gobierno escolar participan y actúan articuladamente con las decisiones allí tomadas para el diseño, evaluación y actualización de las mismas.<br>El desarrollo mismo de las sesiones del Consejo Directivo son prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. |
| | Consejo Académico | El Consejo Académico es definido en el PEI como un órgano del gobierno escolar. Sin embargo, no se reune ni sesiona. | El Consejo Académico no ha participado en la discusión y el diseño de las estrategias y acciones que emprende la institución educativa para el desarrollo de competencias ciudadanas. | En la planeación que adelanta el Consejo Académico se tiene como fundamento el desarrollo de competencias ciudadanas y el ejercicio de los Derechos Humanos. | Las discusiones para la concertación o actualización de programas, acciones y estrategias de competencias ciudadanas en los diferentes ambientes (gestión institucional, aula, espacios de participación, tiempo libre y Proyectos Pedagógicos) son adelantadas en el Consejo Académico. Desde allí se planean revisiones periódicas de la malla curricular, los Proyectos Pedagógicos y las prácticas docentes a la luz de los estándares de competencias ciudadanas y pruebas nacionales e internacionales sobre el tema.<br>El desarrollo mismo de las sesiones del Consejo Académico son prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. |

En el año 2015 el Gobierno nacional presenta el plan de desarrollo para el cuatrienio 2014 2018 llamado Todos por un nuevo país, el cual dentro de sus componentes en materia educativa reafirma el compromiso de hacer de Colombia el país mas educado de América Latina en 2025.

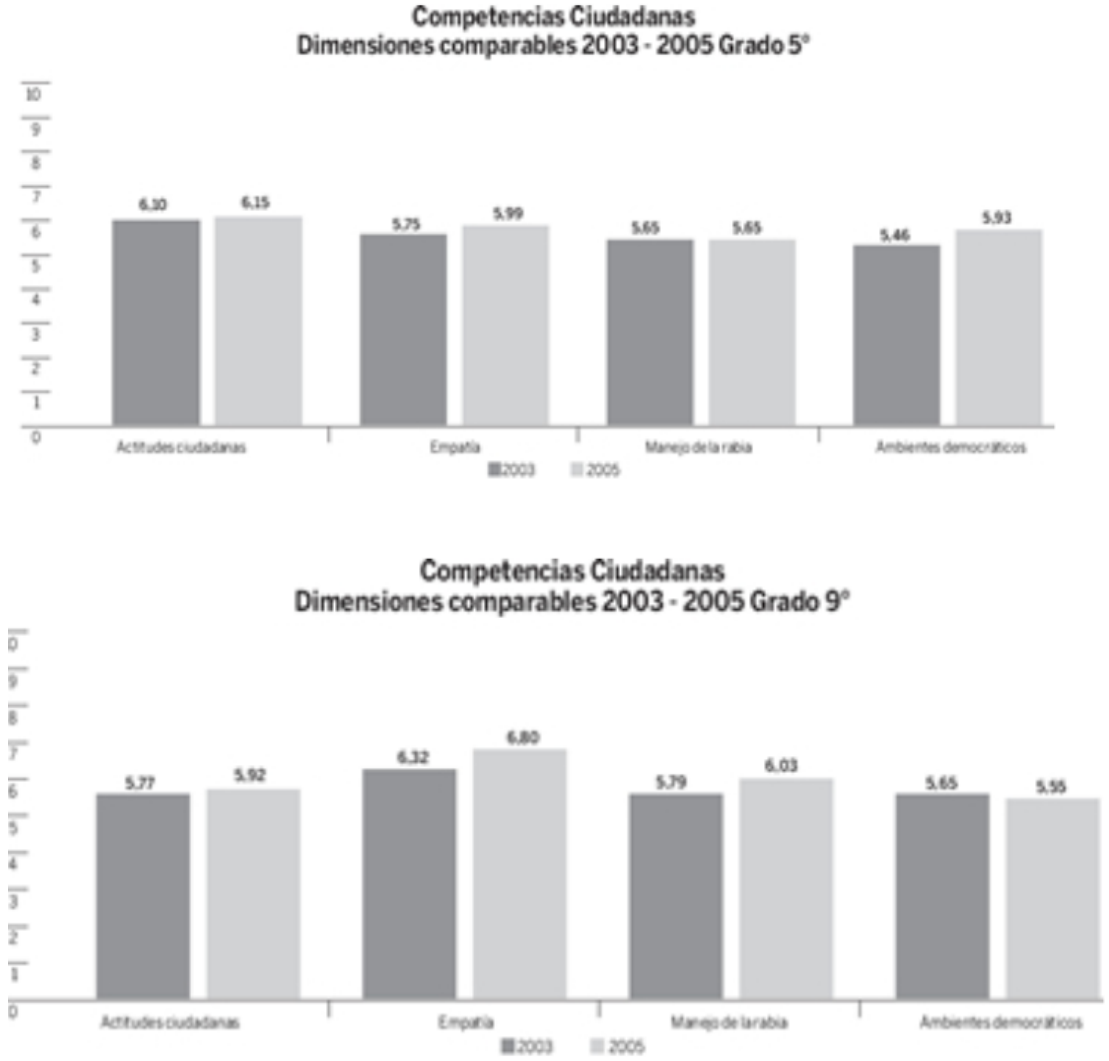
El capítulo IV del plan dedicado a la educación denominado Colombia la mas educada, tiene como objetivo, cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

Es así como, se continua con acciones de mejora en torno a la formación en competencias ciudadanas porque como lo afirmo Duarte, Bos y Moreno, 2011 las competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos se convierten en una condición necesaria para asegurar una educación de calidad, en la medida en que ellas son un camino para la transformación favorable del clima escolar, ya que se ha demostrado que en ambientes escolares donde se presenta menor ocurrencia de vandalismo, violencia de cualquier tipo entre el alumnado, y menor discriminación raciales, lingüísticas, sexuales o sociales, los estudiantes obtienen mayores y mejores aprendizajes

Hoy 2017, el país cuenta con un sistema Nacional de Evaluación de la Educación cuyas funciones están encaminadas al mejoramiento continuo de la calidad. Se ha avanzado en evaluación de las Instituciones, los docentes y los estudiantes.

En cuanto a las evaluaciones externas de los estudiantes, estas se vienen realizando con la aplicación de las pruebas saber 3, 5, 7 y 9 y saber 11, específicamente en las compe-

tencias ciudadanas, la primera evaluación se llevó a cabo en el año 2003 y la segunda en el año 2005, los resultados allí obtenidos muestran avances y necesidades para seguir trabajando en ellas




Los resultados promedios nacionales en competencias ciudadanas han tenido la siguiente evolución en los últimos 5 años

| AÑO | PROMEDIO NACIONAL PRUEBAS SABER COMPETENCIAS CIUDADANAS |
|---|---|
| 2012 | 10.07 |
| 2013 | 9.94 |
| 2014 | 9.82 |
| 2015 | 10.08 |

Fuente: Adaptado de ICFES. Bases de datos de Saber Pro.

Cálculos: Dirección de Evaluación del ICFES.

Se aprecian mejorías y como las acciones tomadas desde las diferentes instituciones educativas han permitido que estas mejoras se mantengan y crezca de manera lenta pero sostenida.

## Conclusiones

Las competencias ciudadanas de acuerdo con la política del Estado, son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas sean sujetos sociales activos de derechos, dichas competencias ciudadanas le apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación, que deben estar explícitas en todo proyecto educativo institucional.

Además, las competencias ciudadanas están relacionadas con la capacidad de discernir, proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos: El desarrollo de estas competencias está íntimamente ligado a la dimensión moral de los seres humanos, siendo factor determinante básico para la formación ciudadana.

De esta forma, las competencias ciudadanas hacen evidentes una serie de aspectos que las instituciones educativas pueden fomentar para formar personas que no se dejen intimidar ni sean conformistas, personas que utilicen sus facultades críticas, elaboren sus propias valoraciones y desarrollen su independencia de pensamiento tanto en el ámbito moral como en el intelectual, teniendo en cuenta las múltiples perspectivas involucradas en los diferentes contextos y momentos que les depara la vida y sus desempeños como personas y profesionales que conviven con otros de manera inclusiva, respetando las diferencias.

Todo lo anterior ha sido orientado por parte del Estado como garante de la calidad educativa desde los diferentes programas emitidos mediante leyes y decretos a partir de 1991 año en que se dios la reforma constitucional que le dedico un gran espacio a la educación, le dio autonomía a las instituciones para obtener la formación integral de los educandos.

## Referencias

Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (mayo, 2016); en http://www.mineducacion.gov.co/prensa/altablero/altablero.asp?id=134&numero=14&s=6.

Berger P. L. y Luckmann T, (1983, 1995*), La construcción social de la realidad* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Colombia, Congreso Nacional de la República (1994, 8 de febrero), "Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación", Recuperado el 23 de junio, de 2017 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_ pdf.pdf Colombia,

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2004), "Formar para la ciudadanía… ¡si es posible!: Lo que necesitamos saber y saber hacer". Recuperado el 30 de abril de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/ cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Colombia, Ministerio de Educación, Cartilla 1 y cartilla 2 (2011), consultado en Septiembre 12 de 2017 en http://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/235147:Competencias-Ciudadanas.

Departamento Nacional de Planeación, (2011, 13 de abril), "Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014", [Resumen Ejecutivo]. Recuperado el 23 de abril de 2015, de https://www.dnp.gov.co/.

Duarte, J., M. S. Bos y M. Moreno (2010). "Inequidad en los aprendizajes escolares en América Latina: Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes". Documento de Trabajo del BID N0. 180, Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Fradego, P. (2004). *La experiencia de la vida escolar: escenarios y sujetos en acción*. Madrid: Vergara, p. 26

Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Gimeno, José. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Jaramillo, Rosario y Cepeda A. (2004). "Acuerdos mínimos para desarrollar habilidades para la paz". *Revista Internacional Magisterio. Educación y pedagogía*. Colombia. No.9 Junio – Julio 2004. P.32. Lineamientos curriculares para la formación en la Constitución Política y en la Democracias 1998. Consultado Septiembre 25 de 2017 en http://www.oei.es/historico/valores2/boletin5.htm

Raimers, Fernando (2003). "La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina". *Revista Colombiana de Educación*. No.45. Bogotá. Colombia, p.36.

Sánchez, Gabriel (1997). *Psicología de las relaciones sociales*. Buenos Aires: Humanitas, p. 102.

# Los programas intergeneracionales como instrumento para la formación en competencias cívicas y ciudadanas

Pedro Moreno Abellán, Marta Gutiérrez Sánchez
*Universidad de Murcia, Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia, España*

**Resumen**

Actualmente nos encontramos ante una sociedad cambiante expuesta a los efectos de la globalización que unifican, primeramente, los modelos económicos, políticos y sociales, sin aceptar la realidad de determinados contextos, ni adaptarse a sus características o necesidades. Se trata además, de importantes problemáticas que afectan directamente a la desigualdad intercultural provocada por los flujos migratorios, a la persistencia de prejuicios ante ciertos colectivos minoritarios, a la pérdida de valores o derechos de igualdad, así como los vertiginosos avances científico-tecnológicos que favorecen a su vez una especulación del conocimiento. Ante esta situación, la escuela actual (más bien academicista), no es capaz de resolver con la intervención educativa, una formación en competencias sociales y cívicas, de gran utilidad para dar respuesta a los retos sociales a los que se enfrenta el tejido social. Teniendo en cuenta estos aspectos, el presente trabajo se centra en posibilitar la formación en competencias ciudadanas utilizando como instrumento vertebrador los Programas Intergeneracionales (PI), pues, su aplicación, viene demostrando empíricamente resultados positivos tanto en niños en edad escolar como en personas mayores; generando ciudadanos más solidarios con valores democráticos y contribuyendo de este modo, a la formación de una ciudadanía activa, participativa, y al bienestar y cohesión social.

*Palabras clave:* programas intergeneracionales; competencias sociales y cívicas; solidaridad; participación social.

**Abstract**

We are facing a changing society today exposed to globalization effects that unify, first, the economic, political and social models without accepting the reality of certain contexts, or adapting to their characteristics or needs. Furthermore, important issues that directly affect, to the inequality intercultural caused by migratory flows, due to persistence of prejudices to certain minority groups, the gradually lost of values or equality rights, as well as the vertiginous scientific-technological advances that take

advantage of, in a way, a speculation of the knowledge. According to this situation, the current school (rather academics), it is not able to solve it through educational intervention, a training in social and civic competences useful to respond to the social challenges. Bearing it mind, this statement focuses on enabling people in learning and training citizen's competences using the intergenerational programmes (IP), because its practical application is empirically showing positive results including in both school-age children and elderly people; making them a ware of democratic values and thus contributing to the active citizenship training, and to the welfare and social cohesion.

*Keywords:*Intergenerational programmes; social and civic competences; solidarity; social participation.

# 1. Introducción

La sociedad del siglo XXI se encuentra sometida a numerosos cambios que afectan al empoderamiento de valores cívicos de participación y solidaridad. En este sentido, se debe seguir avanzando en el compromiso comunitario ante los retos que impregnan las competencias sociales y ciudadanas desde el ámbito educativo; visto, cada vez más, como un núcleo de aprendizaje para la construcción de comunidades integradas, y de mayor conciencia de responsabilidad social.

Los efectos de la globalización obligan a replantearse un nuevo modelo que integre una serie de instrumentos para salvar las desigualdades inducidas por sociedades con una ampliación acelerada de conocimiento en constante cambio. La inclusión de las TIC, facilitadora de la liberación e intercambio económico y financiero a nivel mundial, así como los nuevos modelos de organización política, han afectado considerablemente al sector social donde se encuentra la educación (Cornejo, 2011). En dicha coyuntura, la escuela de hoy ya no delibera el único canal de recepción de la información, pues van ganando terreno otros medios de comunicación como la televisión o las redes sociales, eludiendo la actitud crítica y la contrastación para recaer en una percepción más subjetiva de la realidad que nos envuelve. A su vez, muestra una tendencia casi exclusiva hacia los saberes academicistas dejando en un segundo plano los valores sociales y cívicos. Tal y como argumentan García y De Alba (2008), el contexto educativo se está apoyando en la cultura de la superficialidad, suplantando progresivamente los modelos tradicionales dentro del ámbito familiar y escolar. Esta cultura de la revolución tecnológica, la masificación de información, al igual que el consumismo en los contextos desarrollados, marcan un nuevo referente sociocultural inestable para las generaciones provenientes. En esta tesitura se produce un pensamiento unidireccional y estandarizado, opresor de valores individuales y colectivos fundamentales. Sobre la situación de cambio de valores. Stromquist (2002) ilustra la tendencia a la mercantilización dejando de lado a la comunidad escolar; valiéndose del instrumento de privatización en la comunidad educativa, y exigiendo a su vez los valores de eficiencia y calidad en la transición de reformas educativas politizadas para obtener una productividad marcada. Se convierte en un sistema de sometimiento social, preocupado más por la productividad económica, que por la generación de conocimiento.

## 2. Las competencias sociales y cívicas en el panorama educativo

Haciendo una aproximación legislativa del panorama educativo, se puede observar como la Constitución Española (1978), recoge en su artículo 27.2 que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales". No menos importante, es la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E), al destacar en su artículo 1.1, que "todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad". Por ello, y si realmente se pretende educar alumnos inmersos en la esfera socio-comunitaria, es fundamental reconsiderar el trabajo en valores cívicos y ciudadanos.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), pretende garantizar unos principios y fines educativos. Atendiendo a sus principios, destaca: la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación" (p.12). En lo que respecta a sus fines, subraya la cohesión social, la cooperación, el ejercicio de la ciudadanía a través de la participación activa tanto en la vida económica, social y cultural; así como una actitud crítica, responsable y la capacidad para adaptarse a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (p.13).Del mismo modo, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), ha modificado el artículo 6 de la LOE, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. Es aquí donde el diseño curricular básico, además de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, incluye las competencias básicas como elemento novedoso.

En este avance legislativo para el trabajo competencial, la Ley plantea favorecer el desarrollo de valores que incluyan una ciudadanía libre y democrática; pensando que los aprendizajes deben avanzar en consonancia con la actual sociedad cambiante y estar preparada para la vida comunitaria y la cohesión social. Así pues, queda reflejado en la Recomendación (2002)12 del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/ce). Según esta influencia, la educación es el germen facilitador para alcanzar un amplio espectro de competencias a lo largo de la vida; pero además, con el valor añadido, de contrarrestar las desigualdades socioculturales y económicas de los colectivos más vulnerables que precisan una atención especial. En este sentido, la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la *Ciudadanía Democrática*, ya vaticinaba, como pilar fundamental, la importancia de los derechos humanos y el Estado de Derecho, la interculturalidad, la lucha contra la intolerancia de minorías, así como el planteamiento de enfoques educativos para enseñar a vivir juntos ante la situación,

todavía palpable, de discriminación y exclusión social. En definitiva, se trata de animar a los Estados miembros de la UE, a que impulsen la responsabilidad de los más jóvenes, valiéndose del hecho educativo y las instituciones.

## *2.1. Compromiso de actuación para la formación en ciudadanía*

Las anteriores recomendaciones encomendadas por Europa, marcan la base creadora de la "Educación para la ciudadanía" como asignatura en la LOE dentro de su etapa de Educación Primaria. Posteriormente, y tras las modificaciones legislativas de la LOMCE, esta materia se convierte en una asignatura alternativa a la Religión, denominada: "Valores sociales y cívicos". En este caso, aquellos alumnos que no la cursaran, quedarían excluidos de ciertos conceptos, habilidades y experiencias relacionadas con ciudadanía y derechos fundamentales; siempre y cuando pensemos en una sociedad intercultural dinámica. Al respecto, González y Escudero (2017, p.186) insisten en el reconocimiento de un conglomerado social cada vez más plural que exige la adquisición de valores personales conscientes para una implicación real y comprensiva de la ciudadanía. Otros autores, Bisquerra (2008), García y Mínguez (2011), Puig y Morales (2015), consideran esencial la creación de modelos de actuación para asegurar la convivencia y la participación activa.

Teniendo en cuenta las competencias sociales y cívicas (en adelante CSC), marcadas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, cada una de las áreas debe contribuir en mayor o menor medida a la adquisición de esta competencia, pero en cierto modo, depende de la identidad del centro para propiciar sendas experiencias que involucren a toda la comunidad educativa. Posiblemente, en ocasiones, es insuficiente reconocer la relación directa de los contenidos curriculares con las CSC, si no se ha marcado un conjunto de vivencias y actividades prácticas para "completar" esos conocimientos. Tal y como reconocen González y Escudero (2017, p. 213), se debe seguir este camino de actuación en las programaciones de aula para comprender, entre otros aspectos, la realidad social en la que vive y actúa el alumnado. Aún sabiendo que el tratamiento del aprendizaje técnico-científico gana terreno al carácter socio-crítico (teniendo en cuenta el hándicap de transversalidad), la tendencia del currículum actual acapara contenidos excesivamente teóricos sobre asignaturas instrumentales, que no permite resurgir el pragmatismo de espacios propios para la formación en CSC.

En esta línea, y para dar cabida a experiencias prácticas, ha de existir un cambio paradigmático en el proceso de enseñanza–aprendizaje donde no prime la actitud teórica. En ocasiones, se recae en el error de planificaciones de conocimientos y saberes para un futuro, dejando al azar su verdadera puesta en práctica a través de vivencias tanto dentro como fuera del contexto educativo. A tal efecto, "es difícil imaginar que ese conocimiento, sin más, pueda ser útil para entender los problemas reales y para intervenir en el mundo en el que viven los alumnos" (García et al. 2009, p. 7). Si no se procede desde esta óptica, sería complicado extrapolarlo al contexto de la vida cotidiana. La idea planteada por los anteriores autores (como parte de un proyecto I+D financiado por el MECD),

tiene que ver con una participación real del alumnado, envuelto además, en un análisis crítico de actitudes y valores ciudadanos como objetivo fundamental. Atendiendo a este orden de ideas, en este trabajo nos planteamos propiciar espacios de convivencia y sinergia entre niños y personas mayores, utilizando el diseño de Programas Intergeneracionales (en adelante PI), como instrumento para la formación en ciudadanía.

## 3. Los Programas Intergeneracionales como instrumento para la formación en competencias ciudadanas

El "*International Consortium of Intergenerational Programs*", conceptualiza los PI como vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales' (ICIP, 1999). En virtud de ello la percepción que podemos obtener según Butts (2007), proviene de la práctica intergeneracional como agente del cambio social global. De igual modo, hay que dedicar un importante esfuerzo a las carencias y problemas sociales, a las políticas más idóneas para cada uno de los participantes, e impulsar un mayor entendimiento recíproco y una valoración positiva desde las generaciones jóvenes hasta las más mayores (Sánchez y Díaz, 2005). A partir de esta idea conceptual, se debe partir de los beneficios planteados por diversos investigadores tanto para niños, jóvenes y mayores, como para la comunidad (Gutiérrez, 2010; Kuehne, 2005; Moreno, 2015; Pinazo, 2009). Véase a continuación la Tabla 1:

**Tabla 1. Principales beneficios de los PI**

| Para niños y jóvenes | Para la comunidad | Para las personas mayores |
|---|---|---|
| Descubrir actividades cívicas alternativas frente a la exclusión social, el fracaso y la frustración | Eliminar barreras y estereotipos de manera recíproca entre generaciones | Aumento de autoestima |
| Creación de valores personales | Emprender el voluntariado | Minimizar situaciones desfavorables |
| Retirar estereotipos ante el envejecimiento | Construir una cohesión cultural y social consistente | Desaparecer el aislamiento |
| El apoyo de los demás ante situaciones de adversidad y Adquirir conocimientos de los antepasados | Crear modelos de comportamiento socio-colectivo | Reconocimiento por su experiencia vivida |
| Sentido cívico | Desarrollar el trabajo cooperativo intergeneracional | Propiciar oportunidades de aprendizaje |

Fuente: elaboración propia a partir de Gutiérrez, (2010), Kuehne, (2005) Moreno, (2015) y Pinazo (2009).

Como venimos recordando, la escuela reúne las características necesarias como escenario de las CSC permitiendo la interacción entre los miembros de su comunidad: profesorado, alumnos, familias…e incluso, entre otros agentes externos colaboradores con la institución

escolar. Según defienden Puig y Morales (2015), la escuela es un contexto de referencia para propiciar la participación colectiva, la creación de una red de relaciones positivas, así como el descubrimiento e intercambio de experiencias de forma recíproca para alcanzar un equilibrio social. Por ello, consideramos que a través del diseño y puesta en marcha de PI se puede contribuir positivamente al desarrollo de la educación para la ciudadanía en su sentido más amplio. Numerosas investigaciones (Kaplan, 1997; Krasny y Doyle, 2002; Gutiérrez y Hernández, 2013; MacCallum, et al. 2006; Pinazo, 2012), demuestran que estos programas contribuyen a la promoción de solidaridad social y a la proyección de ciudadanía entre múltiples generaciones. A su vez, se exteriorizan beneficios que asumen distintos criterios de trabajo interactivo, la creación de redes sociales, contextos comunitarios para la producción de actividades de diversa índole, la cohesión sociocultural y la eliminación de estereotipos heredados por ambas generaciones (Moreno, 2015, p. 96).

Si analizamos los tres bloques de contenidos que articulan la asignatura de "Valores Sociales y Cívicos" se aprecian estándares de aprendizaje muy valiosos para la composición de actividades que impliquen las relaciones intergeneracionales y los valores de dignidad, respeto, convivencia, etc. Véase la siguiente Tabla 2.

**Tabla 2. Estándares de aprendizaje para el desarrollo de actividades en PI**

| Bloque de contenido | Estándares de aprendizaje específicos para la interacción: niños-mayores |
|---|---|
| Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona | Desarrolla actividades de respeto y solidaridad hacia los demás en situaciones formales e informales de interacción social |
| Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales | Sabe contribuir a la cohesión de los grupos sociales a los que pertenece<br>Respeta y acepta las diferencias individuales<br>Valora las cualidades de otras personas |
| Bloque 3. La convivencia y los valores sociales | Describe conductas solidarias.<br>Detecta prejuicios y analiza conflictos derivados del uso de estereotipos (…) |

*Fuente*: Elaboración propia a partir del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (Anexo II)

A partir de los estándares planteados, se pretende construir en el alumnado un sistema propio de valores durante la interacción con mayores en PI. Nos referimos a valores socio-personales tales como la empatía, la superación de estereotipos, derechos de igualdad, respeto, tolerancia, cooperación y solidaridad…, pensando en la reconstrucción de la figura de las personas mayores en la sociedad.

Para concluir con las ideas de este apartado, cabe destacar numerosos PI como ejemplo de buenas prácticas, tales como *el taller de la experiencia*; *la solidaridad y el Voluntariado*; *Conociéndonos: distintos tiempos, una misma realidad*; *yo te enseño, tú me enseñas, aprendemos*

*juntos*, etc. Estos programas, fundamentados a través de actividades cooperativas, son desarrollados entre alumnos pertenecientes a centros de Educación Primaria y los Centros Sociales de personas mayores repartidos por toda la Región de Murcia. A continuación, se muestran los principales objetivos:

- Desarrollar valores de solidaridad intergeneracional, voluntariado, compromiso y cooperación social.
- Transmitir conocimientos unidos a la experiencia vital de los mayores.
- Propiciar un espacio de convivencia y participación social entre niños y mayores.
- Reconstruir la imagen de las personas mayores eliminando estereotipos y prejuicios adquiridos por los niños.

Estos objetivos ofrecen una respuesta a la mejora de la cohesión social y la inclusión de valores sociales y cívicos para adquirir nuevos roles desde las distintas generaciones implicadas; visto sobre todo, desde el punto de vista de la experiencia, y la participación activa de la ciudadanía. Como hemos podido comprobar, los PI, y consigo, la implicación del colectivo de personas mayores tanto dentro como fuera del aula, deben ser una herramienta más para canalizar e impulsar el trabajo de las competencias relacionadas con la ciudadanía, aún sabiendo que la puesta en marcha de cualquier tipo de plan, programa, encuentro, jornada, etc., puede garantizar grandes beneficios personales y sociales tanto a niños como a mayores. En definitiva, con el carácter intergeneracional se profundiza además en el aprendizaje de conceptos relacionados con la interculturalidad, la solidaridad y la integración social.

## 4. Conclusiones

Como se ha podido contemplar, la escuela es un gran contexto socializador para hacer frente a los retos sociales relacionados con las competencias clave inmersas en el currículo actual. Por un lado, asistiendo a las habilidades sociales y cívicas, y de otro, a la asignatura específica de valores sociales y cívicos enmarcada dentro de las asignaturas específicas de la Educación Primaria. Sabiendo que la presente Ley recoge los fundamentos que requiere el trabajo de la educación para la ciudadanía, aún quedaría por resolver, la inexcusable formación inicial y continua del profesorado en la que se ofrezcan más instrumentos y recursos para su desarrollo procedimental.

El escenario político-educativo de nuestro país, refleja el inicio del camino que se debe continuar para hacer resurgir equilibradamente la ciudadanía entre el resto de competencias clave marcadas en el Real Decreto 126/2014. Parte de los contenidos que aparecen en las distintas materias curriculares, contribuyen al desarrollo de la CSC. Teóricamente, la LOMCE expresa en su Preámbulo número XIV, la incorporación de la educación cívica y constitucional aglutinando todo el currículo de manera transversal; con el fin de que pueda inmiscuirse con su carácter orientador en la práctica habitual de los procesos de aprendizaje. No obstante, hay que luchar, para que su transversalidad y contribución se convierta en una asignatura troncal (de carácter obligatorio), dándole el peso que realmente merece. Desde esta óptica, los alumnos no lo hacen consciente o no lo perciben como tal si no tienen una vivencia o experiencia en la que se produzca un reconocimiento de la misma.

A través de la organización de los elementos mostrados en este trabajo, habría que inferir en el hecho de reconstruir un nuevo modelo de pragmatismo, compromiso y valor social (Moreno, 2015, p.98). Apostando por la promoción y consolidación de sociedades del futuro entendidas como un espacio intergeneracional de participación activa; aunando sobre todo, un cúmulo de principios, saberes y experiencias por y para el bienestar de todas las generaciones. En suma, saltar las barreras de la escuela para conectar con la verdadera realidad social.

## 5. Referencias

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Butts, D. M. (2007). Programas intergeneracionales e inclusión social de las personas mayores. En M. Sánchez (Ed.), *Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 102-122). Barcelona: Colección Estudios Sociales, Obra Social "la Caixa".

Constitución Española (1978). *Constitución Española aprobada por las Cortes Generales el 1 de octubre de 1978, BOE no 331-1, de 29 de diciembre de 1978*. Recuperado de http://www.faest.org/documentos/manual/constitucion.pdf

Consejo de Europa (2006). Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006. Recuperado de http://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES

Consejo de Europa (2002). Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática. Recuperado de: https://wcd.coe.int/com.

Cornejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista mexicana de investigación educativa*, *17* (52), 15-37.

García, F. F, Álvarez, C., Ávila, R. M., Carmona, M., Civantos, J., Gavira, D., Villanueva, A. (2009). Educar para la Participación Ciudadana. Un Reto para la Escuela del Siglo XXI. *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 5-10.

García, F. F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Recuperado de http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/394.htm

García, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la Educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14. (2), pp. 263-284. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/706/70618742011.pdf

González, F. y Escudero, J. (2017). Las competencias sociales y cívicas. En A. Jiménez (Ed.), *Las competencias educativas e innovación* (pp. 185-217). Salamanca: Servicio de Publicaciones, Universidad Pontificia de Salamanca.

Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria 21*, 213-235.

Gutiérrez, M. (2010). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Análisis de la situación y propuestas de mejora* [Tesis Doctoral]. Murcia: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

International Consortium of Intergenerational Programs (ICIP) (1999). *International Intergenerational Conference*: meeting of intergenerational specialists in the Netherlands in October 1999

Kaplan, M. (1997). Intergenerational community service projects: Implications for promoting intergenerational unity, community activism, and cultural continuity. *Journal of Gerontological Social Work, 28* (2), 209-225.

Krasny, M. y Doyle, R. (2002). Participatory approaches to extension in a multigenerational, urban community gardening program. *Journal of Extension, 40* (5). [Versión electrónica]. Recuperado el11-4-2012 de http://www.joe.org/joe/2002october/a3.shtml

Kuehne, V. S. (2005). *Intergeneracional strategies series. Making What Difference? How Intergenerational Programs Help Children and Families. Elders as resources.* Baltimore. Maryland: The Annie E. Casey Foundation. Recuperado el 12-3-2013 de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.61.337&rep=rep1&type=pdf

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E). BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE). BOE núm. 295, de 10/12/2013. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106, de 04/05/2006. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M. & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs.* Australia: National Youth affairs Research Scheme.

Moreno, P. (2015). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Un análisis cualitativo desde la perspectiva de sus protagonistas* [Tesis Doctoral]. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Pinazo, S. (2012). Las personas mayores proveedoras de conocimientos y cuidados. El papel de los programas intergeneracionales. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, *51*, 45-66.

Pinazo. S. (2009). Beneficios de los programas intergeneracionales. *Espai Social, Revista del Colegio Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana, 9*, 13-16.

Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. Doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52, de 01/03/2014. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222.

Sánchez, M. y Díaz, P. (2005). Los Programas intergeneracionales. En S. Pinazo y M. Sánchez (Eds.), *Gerontología: Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Stromquist, N. P. (2002). "Globalization, the I, and the Other". *CICE. Journal Archives,* vol. 4, (2), New Directions in Comparative and International Education.

# La educación filosófica como proyecto ético y político: hacia la construcción de la ciudadanía desde los fundamentos de la pedagogía social de Paul Natorp

Dra. Laura Pinto Araújo[a], Mtro. Luis Ignacio Rojas Godina[b,1]
[a,b]*FFyL de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Palafox y Mendoza # 229, CP 72000, Puebla, México*

**Resumen**

En la presente comunicación mostraremos que, para P. Natorp, la pedagogía social, lejos de ser una mera parte de la pedagogía encargada de la educación no escolarizada y del trabajo social, debe ser entendida como la instancia suprema de la filosofía práctica que permite entender, tanto metódica como temáticamente, a la comunidad en cuanto categoría fundamental para la comprensión y la producción "de las condiciones sociales de la formación y de las condiciones educativas de la vida social". Así, intentaremos mostrar que la comunidad, en tanto origen de lo social, no es un mero epifenómeno de lo económico o de lo político (no es resultado de ningún contrato), sino una noción *a priori* e inseparable del individuo que permite situarlo en un espacio y tiempo concretos. A partir de esto veremos que, bajo dicha concepción, la tarea de la educación posee entonces la función social más importante porque ella no es un simple medio para la realización de fines políticos, ideológicos o económicos, sino que posibilita la autorrealización de la vida de los individuos en una comunidad. Finalmente, mostraremos que de todo esto es posible recuperar un "ideal ético-cooperativo" de ciudadanía centrado en la autonomía y la autogeneración.

*Palabras clave:* Natorp; pedagogía social; comunidad; autonomía; ciudadanía.

**Abstract**

In this communication we will show that, for P. Natorp, social pedagogy, far from being a mere part of pedagogy in charge of non-school education and social work, must be understood as the supreme instance of practical philosophy that allows understanding, both methodically and thematically, to the community as a fundamental category for understanding and producing "the social conditions of formation and the educational conditions of social life". Thus, we try to show that the community, as the origin of the

1 Autor para correspondencia: Luis Ignacio Rojas Godina
Correo electrónico: ignacio.rojasgodina@correo.buap.mx

social, is not a mere epiphenomenon of the economic or the political (it is not the result of any contract), but an a priori and inseparable notion of the individual that allows to place it in a space and time. From this we will see that, under this conception, the task of education then has the most important social function because it is not a mean simple for the realization of political, ideological or economic ends, but it makes possible the self-realization of the life of the individuals in a community. Finally, we will show that from all this it is possible to recover an "ethical-cooperative ideal" of citizenship centered on autonomy and self-generation.

*Keywords:* Natorp; social pedagogy; comunity; autonomiy; citizenship.

> La última palabra del filósofo es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar […] desde el punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido: teoría de la formación del hombre
>
> (Dilthey, *Historia de la pedagogía*, p. 11).

# 1. Introducción

La relación entre ciudadanía y educación ha estado históricamente signada por la constitución misma de la política; pues cuando la política ha sido entendida como ciencia práctica directiva, a ella se han subordinado todas las demás ciencias prácticas, incluyendo la economía, por ejemplo, tal y como Aristóteles lo hizo en su *Ética nicomáquea* (1095b). En la modernidad, la política dejó de ser una ciencia práctica separándose de la ética, y la ciudadanía dejó de ser una cuestión ético-política apartándose de la educación; es decir, hubo un repliegue de la idea de ciudadanía a los meros derechos civiles. Sin embargo, para autores como Cullen "una educación sin relación posible con la ciudadanía es —en cualquiera de sus formas— una *fuga mundi*, y una ciudadanía sin relación posible con la educación es, en cualquiera de sus formas, una *congregatio bestiarum*" (2004: 89).

En la actualidad, diferentes propuestas teóricas vuelven a vincular la filosofía práctica y la política, no obstante, los problemas educativos y del ejercicio de la ciudadanía se han mantenido en muchos casos como meros problemas de ética aplicada (Cullen, 2004: 95). Por tal razón, la educación se torna fragmentada, y su abordaje teórico se determina a partir de las diferentes problemáticas "actuales", perdiendo con ello el lugar cardinal que le correspondía en los sistemas clásicos del pensamiento occidental. De manera correlativa, se puede ver que, dese el punto de vista práctico, en gran parte de los sistemas educativos de los países occidentales se introducen al currículo escolar asignaturas tales como: "ética y civismo" o "educación para la ciudadanía", como si los problemas de nuestras sociedades se pudieran abordar y resolver a partir del restablecimiento de unos "pedazos" restaurados desde afuera.

Al no poner en claro desde el principio la *idea* de hombre que orienta a sus metas últimas, dicho enfoque no lo logra priorizar y defender ante otros criterios (económicos, ideológicos, técnicos) los *fines* de la educación en la praxis educativa concreta, ni tampoco con-

sigue establecer criterios pertinentes para hacerlo. Es por ello que, a nuestro entender, se torna imprescindible la rehabilitación del abordaje filosófico de la educación, pero no del modo en el que la comprendieron Herbart y sus herederos al reducir dicha vinculación a la mera ética, sino apostando que es la filosofía toda la que ofrece las líneas rectoras para la ciencia de la formación humana (Natorp, 2007: 127). De este modo, el propósito general de la presente comunicación es, ante todo, una exhortación a ver la actualidad de las líneas directrices de la propuesta filosófica y pedagógica por partes iguales desarrollada por Paul Natorp hace más de un siglo baja el título "*Pedagogía social*".

## 2. La pedagogía social como instancia suprema de la filosofía práctica

Aunque es sabido que Karl Mager[2] utilizó por primera vez, a mediados del siglo XIX, la expresión "pedagogía social" para caracterizar una crítica a lo que dicho autor consideraba como una pedagogía individualista, (tal como la de Herbart), fue Paul Natorp, miembro de la Escuela neokantiana de Marburgo y discípulo cercano de Herman Cohen, quien verdaderamente fundamentó filosóficamente el concepto de *pedagogía social* superando la oposición rígida, creada por Mager, entre la formación del individuo y la educación comunitaria; pues para el neokantiano, por ejemplo, a diferencia de Durckehim, "el hombre particular es propiamente sólo una abstracción, como el átomo del físico", el hombre "sólo se hace hombre mediante la comunidad humana" (Natorp, 2007: 169)[3].

Como indicó Natorp en el prólogo de la primera edición de su obra homónima de 1899[4], una fundamentación filosófica de la *pedagogía social* consiste en llevar a cabo un análisis de la vinculación esencial *a priori* y no meramente externa *a posteriori* entre la *educación* y la *comunidad,* a través de una "deducción" pura de ambos conceptos, es decir, no obtenida de ningún dato empírico, en la que a su vez se pondrá en claro la "profunda raíz" común que da unidad a lo que para muchos son dos disciplinas separadas, la "ciencia de la educación" y la "ciencia social" (Natorp, 1899: VI).

Como se puede ver a partir del prólogo de la segunda edición de la obra (1904), el neokantiano era consciente de que su fundamentación filosófica de la pedagogía social fue tomada por algunos de sus contemporáneos, tales como Paul Bergemann, Paul Barth, Ferdinand Tönnies, como una mera intromisión de "hipótesis especulativas en la ciencia empírica" que, a decir de ellos, simplemente no tiene lugar (Natorp, 1904: XI) y que era el reflejo de un supuesto desconocimiento por parte del Natorp de la sociología moderna y, en general, de las contribuciones de las ciencias empíricas (X). En su defensa, el filósofo de Marburgo afirmó categóricamente que su "deducción" de ninguna mane-

2 La idea de Mager era proponer una "nueva" pedagogía colectiva, de inspiración platónica, en la que todos los individuos habrían de ser integrados en la unidad cultural de la nación alemana en la que los fundamentos fueran: la familia, el país natal [*Heimat*] y la comunidad lingüística.

3 Sobre la génesis y desarrollo histórico de la pedagogía social de Natorp ver (Jegelka, 1992: 13-45).

4 Esta obra llegó a tener tres ediciones más: 2ª ed. aumentada de 1904, 3ª ed. de 1909 y 4ª ed. revisada de 1920. La mayoría de nuestras referencias son tomadas de la versión en castellano publicada por primera vez en 1913 y vuelta a editada en 2001.

ra podría de ser entendida como un procedimiento opuesto a la "inducción" empírica (VI); que las tesis sostenidas por él en su obra eran "completamente compatibles con las defendidas por los fundadores de la sociología moderna y sus mejores lógicos" (XI); y que el malentendido generado por sus críticos demostraba que ellos únicamente sabían de "*cosas materiales*" (*Dinge*) y que para ellos incluso "los principios también parecen ser cosas", por lo que eran completamente ignorantes en lo que respecta al "*método*" (VIII).

Y es que, ciertamente, una adecuada comprensión de la fundamentación filosófica de la *pedagogía social* ensayada por Natorp debe tomar en cuenta que ella fue llevada a cabo bajo el marco general del *método trascendental* desarrollado por los neokantianos de Marburgo con el cual se pone marcha una recuperación y radicalización del espíritu de la filosofía kantiana. A través de dicho método, la filosofía es concebida como una actividad completamente distinta a las ciencias particulares en la medida en que ella no tiene como tarea expandir los campos o regiones de objetos investigados por estas; lo que de ninguna manera significa que ella habría de ser asimilada a una mera interpretación fantasiosa del mundo que se encarga de satisfacer las necesidades emocionales del hombre.

Aunque esencialmente diferente a las ciencias positivas, la filosofía no es concebida a través del método trascendental como una actividad completamente separada e indiferente de estas, dado que, en primer lugar, su tarea consiste, tal como enseñó Kant, en *analizar* las condiciones de posibilidad *a priori* del conocimiento científico de los objetos. Así mismo, dicho análisis tampoco consiste en una mera consideración especulativa —apartada de la experiencia— de estos objetos; por el contrario, él tiene como finalidad *clarificar* cómo es posible la experiencia de tales y cuales objetos de la ciencia (los llamados hechos científicos) *en tanto que objetos de experiencia,* esto es, en tanto que *unidades de sentido dadas* justamente *a través* de la experiencia. Tal y como Natorp señaló tanto en su *Pedagogía social* como en su célebre ensayo de 1912 *Kant y la Escuela de Marburgo* el gran logro del pensamiento kantiano consistió en poner en el centro de la atención filosófica a la experiencia como proceso (como *fieri*) subjetivo de *donación* de sentido (Natorp, 2001: 150; 2007: 88), a diferencia de las ciencias positivas que asumen a dichas unidades como ya dadas y simplemente recolectadas *en* la experiencia.

Debemos decir que por abigarrados y extraños que parezcan las tesis del método trascendental neokantiano, estas se mueven en la misma dirección en que otros, como Kant mismo, los fenomenólogos o la nueva hermenéutica, lo hicieron. En este sentido, habría que agregar que, si bien el punto de partida del neokantismo marburgués estuvo marcado por el análisis de los hechos científicos, sus trabajos pronto se volcaron hacia la investigación de los *hechos* de la cultura humana en general en su concreción espacio-temporal, es decir, en su acontecer histórico-social. Con ello, la filosofía fue entendida por esta escuela como *crítica trascendental de todas las manifestaciones de la cultura*[5]; en donde con "crítica" no se nombraba una empresa de carácter únicamente epistemológico, sino el ejercicio esencialmente práctico de comprensión de nuestra situación concreta en el mundo, entendiendo por este, claro está, no la suma de los obje-

5 Lo que incluye todo el saber científico, pero también los diferentes modos de la vida individual y de las ordenaciones sociales, las formas de la vida artística, la formación estética y la vida religiosa (Natorp, 2007: 80).

tos materiales del universo físico, sino *el espacio del sentido de la realidad humana*, es decir, como aquello que a partir de la fenomenología se designaría como *el mundo de la vida*.

Esbozado este contexto metódico, puede decirse que la fundamentación filosófica de la pedagogía social natorpiana consiste en mostrar su diferencia y al mismo tiempo su prioridad frente a las ciencias positivas de la educación en cuanto una ciencia comprensora de la unidad de sentido de la relación entre *educación* y *comunidad*, completamente distinta de una pedagogía entendida como una subdisciplina meramente instrumental y dependiente de las ciencias explicativas (Natorp, 2001: 170)[6]. Así entendida, la pedagogía social posee una doble misión: por un lado, ella tiene que desarrollar un análisis descriptivo sobre las estructuras que articulan esta relación. Ahora bien, de acuerdo con Natorp, las ciencias positivas han excluido sistemáticamente cualquier discusión sobre los fines de la vida humana en la medida en que ellas se han esforzado por mostrar cómo *son* las cosas, en cambio, hablar de educación es hablar de cómo *deben* ser.

Para el neokantiano, la pedagogía social posee además un carácter claramente normativo al desplegar las direcciones fundamentales en que debe construirse esta relación concretamente en la vida comunitaria de los seremos humanos en un espacio y tiempo determinados. De manera que, la pedagogía social natorpiana habría de constituir un marco normativo amplio de la vida humana en su concreción última y en su unidad orgánica, mismas que habrían de ser abordadas, previamente a cualquier fragmentación, en cuanto condición de posibilidad de cualquier disciplina tanto teórica como práctica.

A partir de la orientación pedagógico social, no sólo las ciencias de la educación habrían de adquirir una dirección a través de la puesta en relieve del deber ser social inherente a cada hombre y al que cada hombre y comunidad humana habría de aspirar, sino que, a su vez, el ambicioso proyecto natorpiano contempla que incluso la economía, el derecho y la política habría de subordinarse a la *pedagogía social* (70) a tal punto que "en una 'Pedagogía', concebida profundamente, habrían de converger todas las ciencias" ( 70). En este sentido, para Natorp, como para el resto de la Escuela de Marburgo, si bien cada ciencia posee su propia tarea particular, el conjunto de las ciencias en su desarrollo histórico posee, en cuanto quehacer humano, un sentido esencialmente práctico y apunta a los fines prácticos de la vida humana en comunidad.

En cuanto ciencia directriz fundamental, la pedagogía social tiene como fin construir y alcanzar el acabamiento del hombre, lo cual plantea la problemática del desarrollo concreto de su esencia anímica según sus tres direcciones esenciales: sensibilidad, voluntad y racionalidad, las cuales brotan desde la propia constitución del ser humano, y exigen de una autoconciencia capaz de estar al tanto de la interrelación de esas direcciones, presentes en cada ser humano, pero que solo pueden ser desarrolladas en la comunidad (Natorp, 2001: 169).

---

6 A decir de autores como Doufur y Servois, la pedagogía social alemana institucionalizada se creó, justamente, en contra de las tesis de Natorp entendiendo por dicha disciplina "una teoría y una práctica de la asistencia social (en particular de la ofrecida a los jóvenes), ideológicamente neutra; lo cual va en contra de aquello que forma el corazón mismo de la pedagogía social natorpiana, es decir, la perspectiva de una recomunitarización social, y la voluntad de transformar la sociedad tal cual es, en una comunidad autónoma (2015: 213).

## 3. Los fines de la educación y la autorrealización de la vida en comunidad

Como acabamos de señalar, para Natorp, como para el resto de los miembros de la Escuela de Marburgo la filosofía no podría ser concebida como mera epistemología de la ciencia debido que ella tiene como tarea suprema el abordaje sistemático de lo que Kant designa en su *Fundamentación metafísica de las costumbres* como el "reino de los fines", esto es, el ámbito del *actuar humano en tanto justamente humano* en donde las acciones no son el resultado de meras interacciones de fuerzas a las que se someten los cuerpos físicos sino que son, o habrían de ser, el resultado de la *voluntad* y de "la necesidad práctica de obrar según principios" (Kant, 1999: 199). Por su parte, en su obra de 1904 *Ética de la voluntad pura*, Cohen mostró que el tratamiento kantiano del "reino de los fines" debería ser comprendido como el primer intento rigurosamente justificado de establecer las condiciones de posibilidad *a priori* de la idea directriz de una comunidad de seres autónomos. Dicho con otras palabas, para Cohen, la filosofía moral kantiana debería ser comprendida como la fundamentación de una filosofía de las formas puras de la sociabilidad humana.

Pero a su vez, él también creyó ver en el trabajo del padre del criticismo "una 'idea de reforma ética'" (Holzhey y Murdoch, 2005: 162), misma que sirvió al neokantiano para su propia confrontación con las prácticas políticas y sociales de su época, transformando con ello la crítica kantiana de la razón en la ya aludida *crítica de la cultura*; en este sentido, Cohen afirmó que "Kant es el creador verdadero y efectivo del socialismo alemán" (1902: 524). Radicalizando esta postura, para Natorp, la filosofía práctica habría de ser entendida de raíz como *filosofía social*, es decir, una filosofía que se preocupa desde el comienzo por el análisis de las condiciones sociales (individuales y comunes) *a priori* que hacen posible la acción racional concreta. En este sentido, la pedagogía social, como realización de dicha filosofía social, tiene como tema concreto de investigación "las *condiciones sociales* de la cultura y las condiciones *culturales de la vida social*" (Natorp, 2001: 178).

Ahora bien, el concepto de "comunidad" no es obtenido por Natorp a partir de una mera sumatoria de individuos dados por adelantado. Por el contrario, a partir de su análisis de la estructura de nuestra experiencia subjetiva (nuestra conciencia) en que se da todo objeto de la cultura en su conjunto, Natorp muestra que ya incluso las formas más básicas de nuestra apertura al mundo, como lo es la percepción sensible, están condicionadas por estructuras de vinculación con los otros sujetos, de tal modo que incluso "la representación del mundo sensible en torno es, en el más esencial sentido, posesión común" (174). De manera que no sólo podemos decir que el hombre vive *de hecho* en comunidad, sino que la comunidad es, ante todo, una relación que antecede a sus miembros, pues "es el contacto el que engendra los términos de la relación y no al revés" (Dufour y Servois, 2015: 28).

Pero, a su vez, la idea de comunidad debe ser entendida como una situación de hecho, sino que ella expresa un ideal, esto es, un horizonte que *debe* guía el conjunto de la

vida humana en cada una de sus manifestaciones, al que debe aspirar cada individuo concreto en su situación concreta, y que, por tanto, debe orientar la formación humana en cada una de sus diferentes direcciones esenciales: la vida instintiva, el deseo como primera forma de la voluntad y la voluntad racional entendida como la fuerza que impulsa y da cabida a formas de vida comunitarias en la que cada ser humano habrá de ser concebido tanto en lo teórico como en lo práctico como un fin en sí mismo, como un valor absoluto, y no como un medio.

De esta manera, se pone de relieve que, para el neokantiano, lo esencial de la educación del hombre en comunidad es la formación de la voluntad (Natorp, 2001: 170), cuyas formas sociales concretas dan lugar y se desarrollan como actividades comunitarias de la vida social como son el trabajo (economía), o sus actividades regulativas (derecho). De manera consecuente, las instituciones educativas deben formar a los individuos concretos según esas tres direcciones de la voluntad humana y en servicio de su comunidad: la voluntad del trabajo social; la voluntad del autoconocimiento; y la voluntad de la moralización de la vida en comunidad (204).

## 4. La ciudadanía entendida como "ideal ético-cooperativo"

La fundamentación filosófica de la pedagogía social, es concebida por Natorp como un regreso a las preguntas fundamentales por el ser del hombre y por los fines mismos de la educación; pero no para permanecer como conceptos abstractos en la cabeza del filósofo, sino para incidir eficazmente en la realidad concreta en cada una de las configuraciones cardinales de la vida en comunidad: el hogar, el barrio, la comarca, la región y finalmente en la nación. A diferencia del desarrollo efectivo a lo largo de gran parte del siglo XX de diferentes propuestas de las ciencias de la educación, la pedagogía social de Natorp busca alcanzar la autorrealización de la vida humana en comunidad con fundamento en instancias regulativas no impuestas desde fuera de dicha vida, sino que brotan justamente de ella misma.

Por lejanas que parezca la propuesta pedagógica de este filósofo al contexto de la vida humana del mundo del siglo XXI, como advierte Dufour, y Servois, ella tiene importantes consecuencias prácticas que vienen a confluir con las posturas de corrientes tanto teóricas como prácticas, agrupadas bajo el nombre común de "comunitarismo" y desarrolladas en diferentes países, especialmente en las últimas décadas, a partir de una crítica sistemática a las distintas formas de individualismo defendidas durante gran parte del siglo XX. Por ejemplo, de acuerdo con estos intérpretes, las ideas pedagógicas de Natorp son perfectamente compatibles con "aquellas que encontramos hoy en día en todas las formas de contestación del capitalismo neoliberal" (210). Más aún, la propuesta del neokantiano tendría hoy día una vigencia inaudita en le medida en que ella conduce a una exaltación de la autonomía no sólo de los individuos aislados y de su comunidad, por lo cual, y encontraría ecos importantes en aquellas posturas actuales que defienden la primacía de "un espacio común autogenerado de manera

democrática que no está controlado por el Estado ni tampoco privatizado" (211). En suma, la pedagogía social natorpiana resulta de especial interés hoy en día, porque a partir de ella es posible vislumbrar un concepto de ciudadanía articulado desde el principio a través de la comunidad y organizada desde abajo, esto es, a partir de las estructuras básicas de la vida social y en armonía con criterios de autonomía ante los cuales los intereses políticos y económicos habrían de subordinarse.

## 5. Referencias

Cohen, H. (1902). "Einleitung mit kritischem Nachtrag" en Lange, Hermann. *Geschichte des Materialismus und Kritik seiner Bedeutung in der Gegenwart*. Leipzig: Baedeker.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Dilthey, W. (1968). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Dufour, E. y Servois, J. (2015). *La Philosophie sociale de Natorp*. Paris: Vrin.

Holzhey H. y Mudroch V. (2005). *Historical Dictionary of Kant and Kantianism*, Oxford: Scarecrow Press.

Jedelka, Norbert, (1992). *Paul Natorp. Philosophie, Pädagogik, Politik*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kant, Immanuel (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, trad. J. Mardomingo. Barcelona: Ariel.

Natorp, Paul, (1899, 1904). *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart: F. Frommann.

— (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

— (2007). *Propedéutica filosófica – Kant y la Escuela de Marburgo – Curso de pedagogía social*. México: Porrúa.

# De la universidad a la calle

López Roca, Alejandra[a]; Molina Diaz; Maria[b]; Lacuesta Vizcaíno, David[c]; Díaz Pretel, Samuel[d1]
[a,b,c,d] *Universidad Jaume I*

**Resumen**

Ante los nuevos retos de la ciudadanía se hace evidente la necesidad de iniciar procesos de transformación comunitaria, ámbito de actuación del psicopedagogo/a. En el trabajo que seguidamente se presenta se relata una experiencia de índole comunitaria, enmarcada dentro de la formación del psicopedagogo/a bajo una perspectiva intercultural, inclusiva y democrática, llevada a cabo en la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. Se ha tratado de un proyecto interdisciplinar, cuyo objetivo era mejorar la calidad del ejercicio profesional y de la propia formación, desarrollando estrategias que facilitaran la colaboración, la creación de redes, la implicación de los diferentes agentes educativos y/o sociales. El proyecto se enmarca bajo una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta experiencia llevada a cabo en un barrio periférico de la ciudad ha permitido a los estudiantes enredar saberes, crear puentes entre la educación formal y no formal, adquirir múltiples habilidades y competencias esenciales en un psicopedagogo/a y descubrir la potencialidad de esta figura en un barrio, como bien se evidencia en los resultados. Experiencias como estas vislumbran la necesidad de vincular la universidad con el territorio, ofreciendo una formación integral del psicopedagogo/a.

*Palabras clave:* Formación psicopedagógica; Aprendizaje Basado en Proyectos; Ciudadanía; Intervención comunitaria.

**Abstract**

Faced with the new challenges of citizenship, it becomes evident the need to initiate processes of community transformation, a field of action of the psychopedagogue. In the work that follows is related a community experience, framed within the training of the psychopedagogue under an intercultural, inclusive and democratic perspective, carried out at the Universidad Jaume I of Castellón de la Plana. It was an interdisciplinary project whose objective was to improve the quality of the professional practice and of the own formation, developing strategies that facilitate the collaboration, the creation of networks, the implication of the different educational and/or social agents. The project is framed under a methodology based on Project-Based Learning (PBL). This experience in a suburban neighborhood of the city has allowed students to entangle knowledge, create bridges between formal and non-formal education, acquire multiple skills and essential

1 Autor para correspondencia: Alejandra López Roca
Correo electrónico:al260133@uji.es

skills in a psycho-pedagogue and discover the potential of this figure in a neighborhood, as evidenced in the results. Experiences such as these reveal the need to link the university with the territory, offering an integral training of the psychopedagogue.

*Keywords:* Psychopedagogical training; Project-Based Learning; Citizenship; Community intervention.

# 1. Marco teórico

Actualmente, sigue existiendo una visión más clínica acerca de la figura del psicopedagogo/a, aunque como destaca Orcasitas (2002) el/la psicopedagoga se puede convertir en un acompañante en procesos de transformación, bien de centros educativos, o bien a nivel comunitario tal y como centramos en este artículo.

La formación psicopedagógica tiene una gran responsabilidad en la transformación educativa y social. Pese que muchas veces se vincula la psicopedagogía al diagnóstico y atención del alumnado con necesidades educativas especiales, no podemos olvidar que el ámbito de actuación del psicopedagogo/a es mucho más amplio. Dentro del conocimiento psicopedagógico, múltiples autores diferencian diversas áreas como grandes temáticas de la disciplina, sin olvidar que todas ellas son necesarias para que desde la psicopedagogía se atienda al sujeto en su globalidad, concibiéndolo como ser integral (Sanchiz, 2008). Repetto (2002) enuncia las siguientes áreas: área de la orientación escolar, área de la orientación profesional y área de la orientación personal. No obstante, autores como Bisquerra (1998) enuncian la existencia de una cuarta área: el área de atención a la diversidad. Pese a que este concepto ha cogido fuerza en los últimos años, encontramos en la literatura trabajos como el de Sanchiz (2008) en el que más que considerarla un área como tal, se enuncia como una cuestión significativa que ha de impregnar todas las áreas. Y es esta la mirada que está presente en el modelo en el que se enmarca el proyecto que seguidamente presentamos: el modelo de la educación intercultural inclusiva. Autores como Sales y García (1997) lo definen como:

> Modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997, p.46).

Así pues, encontramos en dicho modelo los fundamentos de la actuación psicopedagógica ya que en esta subyace el trabajar porque nadie se quede fuera del aula ordinaria, tanto a nivel educativo, físico como social (Moliner, 2008). Del mismo modo, desde este marco se tiene como objetivo conseguir una educación para todos, desde una perspectiva democrática, entendiendo la diversidad como riqueza en cualquier de sus manifestaciones (Lluch, 1995).

Partiendo de la complejidad de la tarea del psicopedagogo/a y de que, como bien señalan (Vizcarro y Juárez, 2008), el mundo profesional plantea grandes retos en los que los actuales estudiantes necesitan aplicar enfoques innovadores y habilidades resolutivas eficaces, hacen que se haga imprescindible el uso de metodologías activas en el ámbito

universitario, metodologías que permitan el desarrollo de competencias transversales - resolución de problemas, trabajo en equipo, habilidades comunicativas, desarrollo de valores democráticos, etc. - y la capacidad de mantener formación autónoma continuada durante toda la vida (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008; Vizcarro y Juárez, 2008).

Encontramos en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) una metodología que se ajusta perfectamente a las necesidades enunciadas anteriormente. Esta, como bien explican Exley y Dennick (2007) implica un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante y vinculado a un aprendizaje motivado. De igual manera fomenta que los estudiantes aprendan a aprender, promoviendo la curiosidad, la actitud crítica y activa que les permitirá en un futuro, desenvolverse en un mundo cambiante, tanto a nivel profesional como personal (Vizcarro y Juárez, 2008).

Esta metodología se hace esencial en los procesos de formación psicopedagógica pues teniendo en cuenta la mirada transformadora de la realidad, permite al estudiantado hacer frente a procesos de transformación comunitaria desde el momento inicial de formación, contando con el asesoramiento del profesorado pero siendo ellos quien hacen frente a la realidad.

Los procesos de transformación comunitaria, son esenciales en la tarea de un psicopedagogo/a pues los proyectos sociocomunitarios se conciben piezas angulares en el fomento de la participación de todos los agentes implicados, ya que se toma al sujeto como protagonista y agente activo transformante de su realidad, que trabaja, mediante la autogestión, por la resolución de los problemas de su comunidad y por mejorar su calidad de vida (Hombrados y Gómez, 2001). Los proyectos sociocomunitarios pretenden lograr el desarrollo y el empoderamiento comunitario, teniendo como fin mejorar la calidad de vida de los participantes (Cantera, 2004; Caracas, 2011).

En este trabajo enfocamos nuestra mirada hacia la formación de los estudiantes del máster de psicopedagogía de la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, en el primer año en el que se implanta el ABP como metodología de trabajo transversal a todas las asignaturas cursadas. Esta permite al estudiantado acercarse a la realidad de un barrio de la localidad para llevar a cabo una intervención socio comunitaria de la mano de la comunidad de dicho distrito. El objetivo del estudio es indagar en la repercusión que ha tenido dicho proyecto en la formación del alumnado tanto a nivel profesional como personal, así como su valoración acerca de la metodología utilizada.

## 2. Metodología

La metodología empleada en este estudio ha sido un estudio de caso intrínseco (Bisquerra, 2009). Con la pretensión de obtener información sobre los efectos que el uso de esta metodología de aprendizaje, el ABP, ha tenido sobre el ejercicio profesional y la propia formación de los estudiantes, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

- ✓ ¿Qué percepción tienen los estudiantes del máster de psicopedagogía sobre los efectos del ABP sobre su propia formación como psicopedagogos/as?

Para dar respuesta a la pregunta anterior utilizamos técnicas e instrumentos de producción de información enmarcadas dentro de un enfoque cualitativo de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010): las entrevistas y el análisis documental.

En primer lugar, utilizamos entrevistas individuales semiestructuradas (Bisquerra, 2009) con el objetivo de producir información sobre las percepciones de los estudiantes respecto a los efectos que esta metodología ha tenido sobre sus aprendizajes. Seguidamente, procedimos a realizar un análisis documental (Bisquerra, 2009) sobre los diarios de las carpetas del equipo de los diferentes grupos de trabajo. La pretensión de esta segunda técnica era producir información que nos permitiese contrastar o contextualizar la información registrada en las entrevistas (Ballesteros, 2014). Los instrumentos utilizados presentan la siguiente codificación:

**Tabla 1. Codificación instrumentos**

| Instrumento | Código |
|---|---|
| Análisis documental diario | ADD#[2] |
| Entrevistas estudiantado | EE#[3] |

Respecto al análisis de los datos, este ha partido de una combinación entre ambas lógicas: la deductiva e inductiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Así pues, con la transcripción de la información producida, primero y la reducción de la misma, después, obtuvimos las categorías que nos permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación inicial. La viabilidad y fiabilidad de las mismas la llevamos a cabo a través de vías de validación categorial como la observación persistente y la comprobación con los participantes (Guba, 1989) y la triangulación de fuentes (Cisterna, 2005).

# 3. Desarrollo de la experiencia

La experiencia explicada a continuación parte de la formación del alumnado del Máster en Psicopedagogía en la Universidad Jaume I, donde se pretendía dar solución a los problemas que se presentaban en un contexto donde la incorporación de la figura del psicopedagogo/a resultaba de verdadera importancia, pues se pretendía transformar dicho entorno.

Por ello nace una propuesta por parte de los docentes de la universidad para trabajar los contenidos teóricos aprendidos, en un posible contexto. De esta manera se plantea la elaboración de un proyecto que, respaldado por los profesionales de cada ámbito trabajado, llevara a la práctica el proceso de investigación acción participativa (IAP) a través de un diagnóstico social participativo en el barrio San Lorenzo de Castellón.

2 #: Parte del código que será sustituida en el apartado de evidencias por la inicial del informante.

3 #: Parte del código que será sustituida en el apartado de evidencias por un número, referente al número del equipo que escribe el diario.

El Grupo San Lorenzo es un barrio de la ciudad de Castellón de la Plana, ubicado en la periferia de la misma. Se trata de una zona que ha estado durante años aislada del resto de la ciudad, por lo que se ha considerado y sigue considerándose como "gueto" socio-cultural (Taula San Lorenzo, 2015).

Los estudiantes del Máster trabajaban con la Taula San Lorenzo, un organismo encargado de coordinar las entidades del barrio y trabajar de manera comunitaria (Taula San Lorenzo, 2015). A través de ella, las entidades participantes daban la oportunidad de adquirir un mayor conocimiento del barrio, de los trabajos que se habían hecho y los que se estaban llevando a cabo.

Así pues, el proyecto planteado desde las fases de la IAP comenzaba en febrero de 2017 con un primer paso que era el propio contacto con el contexto. Tras el contacto tanto con el barrio como con las entidades con las cuales se pretendía trabajar, se dio lugar a la segunda de las fases que consistía en un diagnóstico y análisis compartido de aquello en lo que se podía trabajar de manera colaborativa con los participantes. A partir de aquí se elaboró la propuesta de acción, la propia acción, y por consiguiente la evaluación de la misma que concluyó en el mes de junio del año 2017.

El proyecto estaba planteado desde el trabajo en tres grupos de cinco personas. Cada uno de los integrantes del grupo tenía un rol que desempeñar dentro del mismo, cubriendo cada una de las responsabilidades de manera colaborativa. Además, la propia evaluación tanto del proceso como del resultado final, pertenecía al alumnado, al profesorado y a la comunidad junto con la que se intervino.

Todo ello acompañado del apoyo teórico tanto en clases, como en seminarios vivenciales y aquellos impartidos por invitados externos en función de las necesidades que aparecían de los propios proyectos.

Esta metodología llevada a cabo, permitía fijar un esqueleto firme sobre lo que significaba el proyecto, además permitía incluir la perspectiva del psicopedagogo/a como una más en un proceso de transformación que involucraba a muchas personas. Respondía a las preguntas necesarias que debe hacerse un/a psicopedagogo/a cuando entra a intervenir en una comunidad. Algunas de estas preguntas que mediante el avance del proyecto se iban respondiendo son:

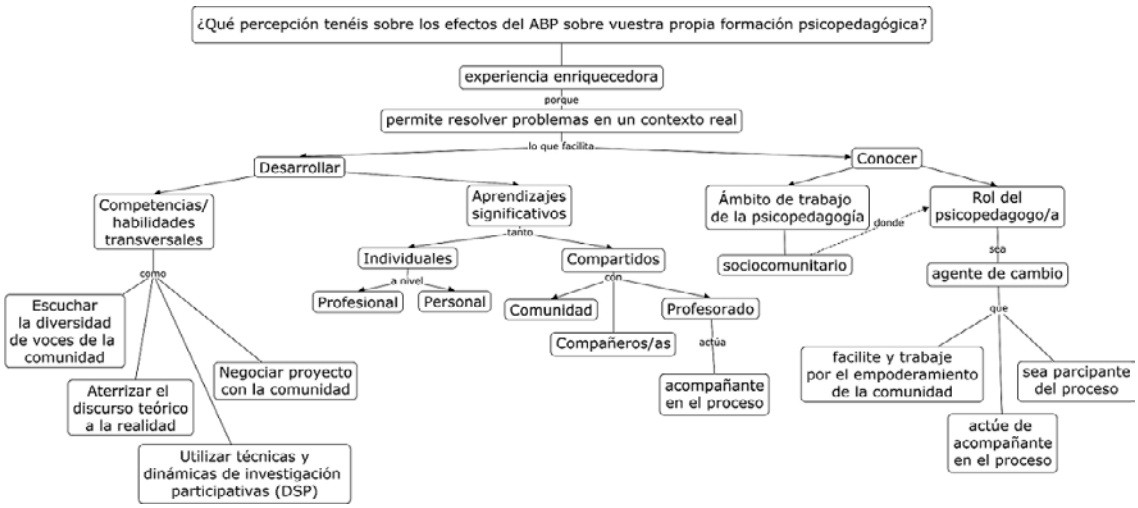
- ¿Cómo entrar en un contexto que no conozco ni me conoce?
- ¿Cómo detectar las necesidades que pueda haber dentro del entorno?
- ¿Cómo involucrar a la comunidad a trabajar por la mejora?
- ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para cubrir las necesidades planteadas?
- ¿Cómo compartir todo lo que se está haciendo con la comunidad?
- ¿Cómo evaluar de manera conjunta lo que se ha hecho?

En definitiva, preguntas que invitan a una reflexión necesaria para llegar a ser mejores profesionales y tener la oportunidad de vivir esta profesión desde la etapa universitaria desarrollando las competencias, poniéndolas al alcance de aquellos que la necesitan, para aprender y crecer juntos.

# 4. Evidencias

Seguidamente se exponen los resultados del estudio que responden a la pregunta de investigación, extraídos de las entrevistas y del análisis documental de los diarios del estudiantado. Para facilitar la comprensión del relato narrativo que les prosigue, facilitamos un apoyo visual en forma de mapa conceptual.

**Figura 1. Esquema de datos cualitativos**




Esta figura muestra las categorías de respuesta encontradas en relación con la percepción del estudiantado del máster de psicopedagogía sobre los efectos del ABP en su formación. La mayoría de los estudiantes consideran que utilizar esta metodología ha sido una experiencia enriquecedora, gratificante y muy significativa en cuanto a aprendizajes. El motivo de esta afirmación se debe, en gran medida, a la importancia que tiene trabajar las diferentes asignaturas del máster en psicopedagogía de forma integrada en un proyecto. Un proyecto a partir del cual se les planteó el reto de solucionar un problema en un contexto real. Expresan que a partir de esta metodología de trabajo pueden aplicar todo el bagaje teórico, que aprenden en las aulas, en la práctica, en contextos externos a la universidad.

> 'Trabajar las asignaturas de forma integrada en un proyecto ha sido enriquecedor porque en la universidad siempre hemos tratado de adquirir la teoría, pero mediante un proyecto pues… vemos como en la práctica se puede desarrollar. Sobre todo, desde la psicopedagogía, donde es muy importante el trato con las personas' (EES).
>
> 'Trabajar de forma integrada las asignaturas del máster en un solo proyecto ha sido una experiencia novedosa porque nunca había trabajado de este modo. Trabajando así, he podido conectar contenidos de diferentes asignaturas y darle sentido y significado a esos contenidos llevándolos a la práctica.' (EEA)
>
> 'Creo que es importante salir de la teoría e ir a la práctica, también con ese bagaje teórico. Aterrizar en un contexto real y ser psicopedagoga con el apoyo de los compañeros, del profesorado y de la comunidad que te acoge, es algo maravilloso que no tiene precio y se tiene que vivir' (EEM).

Respecto al desarrollo de competencias o habilidades transversales, el estudiantado explicita que a través del ABP han desarrollado competencias que, probablemente, no hubiesen adquirido a través del uso de una metodología más tradicional, basada en la adquisición de conocimientos teóricos dentro del aula. Entre ellas destacan: la escucha de la diversidad de voces, la negociación de un proyecto comunitario a través de un diálogo igualitario, el uso de metodologías, técnicas e instrumentos de investigación con un carácter más participativo, el empoderamiento de la comunidad a través de la participación en procesos de cambio, etc.

> 'Participar en este proyecto ha sido una experiencia muy enriquecedora porque ha propiciado que desarrollara competencias que dentro de un aula sería imposible. Por ejemplo, el hecho de trabajar con una comunidad real, de detectar las necesidades escuchando sus voces, utilizando dinámicas de diagnóstico social participativo, aterrizando el discurso a la realidad.' (EEM)

Por otro lado, en cuanto al desarrollo de aprendizajes significativos se han identificado dos tipos: los individuales y los compartidos. Respecto a los aprendizajes individuales explican que el desarrollo de un proyecto de estas características les ha permitido aprender tanto a nivel personal como a nivel profesional.

> 'Pienso que no solo he aprendido muchas cosas a nivel profesional, sino también he desarrollado muchos aprendizajes a nivel personal.' (EEA)

En cuanto a los aprendizajes compartidos destacan que han aprendido recíprocamente entre los distintos agentes que formaban parte del proyecto: los compañeros/as de clase, la comunidad junto con la que estaban interviniendo y el profesorado, quien actuaba de acompañante durante todo el proceso ofreciendo su ayuda y escuchando sus voces.

> 'Los aprendizajes han sido compartidos con la comunidad, los compañeros y por el apoyo del profesorado en este proceso de aprendizaje y de crecimiento' (EEM)
> 'El profesorado se ha preocupado por nosotros, tratando de aportar ideas que nos ayudaron a seguir adelante. Siempre que hemos necesitado ayuda y la hemos pedido, nos la han dado. Las tutorías individuales han sido muy provechosas y siempre tenían la puerta abierta para recibirnos. [...] siempre han tenido en cuenta nuestra opinión y se han preocupado por escuchar nuestra voz. '(ADD3)

En relación con el segundo fenómeno encontramos, también, dos categorías. En primer lugar, conocer otros ámbitos de trabajo de la psicopedagogía, como es el socio-comunitario y, en segundo lugar, el rol del psicopedagogo/a como agente de cambio social dentro de este ámbito. La mayoría de estudiantes explicitan que desarrollar un proyecto socio-comunitario como psicopedagogos/as implica entender que el rol que este profesional tiene que desempeñar es el de un agente de cambio. Un agente que actúe de acompañante durante todo el proceso de transformación, que sea un participante más del proyecto y que trabaje y facilite el empoderamiento de la comunidad junto con la cual está interviniendo. De este modo, afirman, se propicia crear la necesidad de esa figura profesional en dicho contexto.

> 'Hacer este proyecto me ha facilitado conocer otro ámbito de la psicopedagogía, como es el ámbito sociocomunitario' (EEM)
> 'Al hacer este proyecto en el barrio San Lorenzo creo que hemos creado la necesidad de un psicopedagogo en este contexto. Un psicopedagogo como agente de cambio, que facilite y que trabaje por el empoderamiento de la comunidad y que sirva de acompañante en estos procesos de mejora y de transformación y, a la vez, que participe en estos procesos' (EEM)

Finalmente, el estudiantado explica que el uso del ABP requiere un proceso de reflexión y aprendizaje continuo.

> 'Ver al final un desarrollo de lo que estás aprendiendo, porque no es lo mismo como empiezas que como acabas y lo ves claramente ¿no? Luego, cuando haces visión retrospectiva te das cuenta que has aprendido muchas cosas y que muchas de las cosas que has hecho quizá, pensándolas y reflexionándolas, las volverías a hacer de otra manera. De hecho, mientras las estás haciendo, esa reflexión que llevas a cabo al desarrollarlas, no es igual que si haces una presentación o tienes que hacer un trabajo dentro de clase.' (EES).

# 5. Conclusiones

Tras la exposición de resultados, pasamos a presentar las principales conclusiones del estudio. En primer lugar, hablaremos sobre la adquisición de habilidades transversales por parte del alumnado participante gracias a la utilización de metodologías innovadoras dentro de la universidad Jaume I. Seguidamente, haremos alusión al campo de trabajo descubierto por parte de los estudiantes a partir de la realización de este proyecto. Finalmente, haremos referencia a los diferentes roles que puede asumir un psicopedagogo/a en distintos ámbitos de su actuación.

La experiencia evidencia que el uso de metodologías como el ABP favorece la adquisición de habilidades y competencias transversales en el estudiantado. Así pues, se corroboran múltiples estudios en los que dichos efectos han sido probados (Prieto, Díaz, Hernández y Lacasa, 2008; Vizcarro y Juárez, 2008). Pero consideramos que dichas competencias únicamente no tienen trascendencia a nivel profesional, a pesar que son claves, sino también a nivel personal.

Por otro lado, realizar un proyecto de estas características ha permitido a los estudiantes acercarse al ámbito socio comunitario, muchas veces desconocido dentro de la disciplina estudiada. El hecho de descubrir este campo de trabajo supone acercarse hacia nuevos horizontes que van más allá de una vertiente clínica, a la que habitualmente se asocia la figura del psicopedagogo/a (Echeíta y Calderón, 2014).

En la misma línea, el proyecto realizado ha permitido al estudiantado conocer y vivenciar los diferentes roles del psicopedagogo/a, destacando su función como agente de cambio (Bisquerra, 2002).

Finalmente comentar que el alumnado participante hace una valoración muy positiva de la experiencia dentro de la formación y recomienda que se siga utilizado en futuras

ediciones del máster por su repercusión a nivel profesional, personal y social. Animan a todos los agentes educativos a vivir estas experiencias que permiten interiorizar y aplicar los conocimientos teóricos en contextos auténticos.

La oportunidad de coordinar y responsabilizarse de un proyecto socio comunitario, introducía un componente extra de implicación en el alumnado que tenía la necesidad de estudiar en cada una de las fases las acciones que consideraban oportunas para, no solo llevar a cabo el proyecto, sino hacer partícipes a la comunidad a la que iba destinado. Un trabajo realizado en equipo, demandado por la comunidad y de su mano, para ir de la universidad a la calle.

## 6. Referencias

Ballesteros, B (Coord.). (2014). *Taller de investigación cualitativa.* Madrid: Uned.

Bisquerra, R (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa (2ª edición)*. Madrid: La Muralla.

Bisquerra, R. (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: ciss-praxis

Bisquerra, R. (2002) Pasado, presente y futuro de la psicopedagogía. En: *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía*. Bilbao: Universidad de Deusto, 11-32.

Cantera, L. (2004). Ética, valores y roles en la intervención comunitaria. En G. Musitu, J. Herrero y L. Cantera. *Introducción a la Psicología Comunitaria.* Barcelona: Editorial UOC.

Caracas, M. A. (2011). Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico (Compendio de conceptos esenciales y aplicaciones).

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Ensayo,* 14, 61-71.

Echeíta, G. yCalderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación, 41.* Recuperado de: http://ambitsdepsicopedagogiaiorientacio.cat/es/obstaculos-a-la-inclusion-cuestionando-concepciones-y-practicas-sobre-la-evaluacion-psicopedagogica/

Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Guba, EG. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, MP. (2010). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

Hombrados, M. I. y Gómez, L. (2001). Potenciación en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocial, 10* (1), 55-69.

Lluch, X. (1995) Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en el aula, 26,* 69-81.

Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón: Sapientia, Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Orcasitas, J. (2002) La formación del psicopedagogo/a. En: *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía.* Bilbao: Universidad de Deusto, pp.39-43.

Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP 4X4. En García, J. (coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.* Madrid: UNED.

Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sanchiz, M.L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Castellón: Sapientia, Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Taula San Lorenzo. (2015). Grupo San Lorenzo [Mensaje en un blog]. Taula San Lorenzo. Recuperado de: http://taulasanlorenzo.blogspot.com.es/p/grupo-san-lorenzo.html

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En García, J. (coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

# Educación para el Desarrollo en la Educación General. Revisión de la normativa a partir de una experiencia en un centro integrado

Rosa María Méndez García[a] y Silvana Longueira Matos[b 1]

[a] *Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña. 15071. A Coruña. España*

[b] *Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Calle Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus Vida. 15782. Santiago de Compostela. España*

**Resumen**

La Educación para el Desarrollo (EpD) es un ámbito de intervención educativa que hasta el momento ha sido desarrollado principalmente por las ONGD desde el ámbito no formal aunque con incidencia en el formal a través de colaboraciones con centros educativos. La comunicación que se presenta se revisa el ámbito normativo de la educación general a partir de una experiencia en el Centro Público Integrado (CPI) Virxe da Cela de Monfero. La experiencia se enmarca en un proyecto de investigación financiado por *Cooperación Galega*, desarrollado en dos fases, *Investigando la dimensión global de la educación para el desarrollo. Un proyecto piloto de investigación-acción colaborativa en un centro educativo de Galicia*. En una primera etapa del proyecto se ha trabajado en el diseño de tres planes de acción, que se implementarán en la segunda fase del proyecto, y que giran en torno a una temática escogida por el claustro de profesores, integrando la mirada global y la local, en este caso, a través de la leche. Para la ejecución de esta fase se ha revisado la normativa actual y los documentos de centro para garantizar la coherencia en el proceso.

*Palabras clave:* Educación para el Desarrollo (EpD); Educación General; Desarrollo administrativo; Curriculum educativo; Proyecto educativo.

**Abstract**

Development Education (DE) is a field of educational intervention that until now has been developed mainly by the NGDO from the non-formal field, but with an incidence in the formal through collaborations with educational centers. The communication that is presented revises the normative scope of general education based on an experience

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: silvana.longueira@usc.es

at the Virxe da Cela de Monfero Integrated Public Center (CPI). The experience is part of a research project funded by Cooperación Galega, developed in two phases, *Researching the global dimension of education for development. A collaborative research-action pilot project in an educational center in Galicia*. In the first stage of the project, three action plans have been designed, which will be implemented in the second phase of the project, and revolve around a thematic chosen by the faculty, integrating the global and local perspective, in this case, through the milk. For the implementation of this phase, the current regulations and the center documents have been revised to ensure consistency in the process.

*Keywords:* Development Education (DE); General Education; Administrative development; Educational curriculum; Educational project.

# 1. Contextualizando la Educación para el Desarrollo (EpD)

La Educación para el Desarrollo (EpD) es un concepto en permanente evolución, contextualizado en cinco generaciones. Aun cuando discutimos ya sobre la sexta, podemos afirmar que la quinta generación orientada a la educación para la ciudadanía global ha sido la más desarrollada (Argibay y Celorio, 2005; Delgado, Ramírez, Hernández y Guezuraga, 2011; Eizagirre, 2000) sirviendo al objetivo de «influenciar políticas nacionales e internacionales para que sean más justas, más sostenibles económicamente y basadas en los derechos humanos» (CONGDE, 2005, p.7). Temas actuales como la interculturalidad, la ciudadanía, la convivencia, el trabajo, la identidad, la educación medioambiental y los derechos de primera a cuarta generación son cuestiones de las que se impregna la EpD, dotándola de sentido axiológico.

Los principales impulsores de la EpD en nuestro país han sido las ONGD, con programas implementados cada vez más complejos, y la Administración Pública, aportando financiación. En todo caso, es la legislación sobre Cooperación, definida por la política de exteriores, la que rige la EpD en España. Junto a la cooperación técnica, la cooperación económica y financiera y la ayuda humanitaria, se señalaban la Educación para el Desarrollo y sensibilización social.

Hace diez años, en 2007, se aprueba la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española donde se define la EpD como un

> proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible. (Ortega Carpio, 2006 en AECID, 2007, 12)

Como rasgos de la EpD, se señala que debe ser una educación global, integral, basada en mostrar los problemas y sus causas, y en valores para sensibilizar, formar y concientizar (AECID, 2007, 20). La Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española expone cuatro dimensiones sobre la EpD: la sensibilización, la incidencia política y la movilización social, la educación-formación y la investigación.

## 2. La EpD en el centro educativo: un proyecto de investigación-acción

Desde el año 2013 hasta la actualidad, la ONG Solidariedade Internacional de Galicia (SIG) y un grupo de investigadores, cuyo núcleo es el grupo de investigación PEHS de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, han colaborado en cuatro proyectos financiados a través de subvenciones de la Dirección General de Cooperación Exterior de la Xunta de Galicia, enmarcadas en el II Plan Director de Cooperación para el Desarrollo de Galicia.

El tercer y cuarto proyectos se han llevado a cabo desde el 2015 hasta el 2017: *Investigando la dimensión global de la educación para el desarrollo. Un proyecto piloto de investigación-acción colaborativa en un centro educativo de Galicia. Fase I y Fase II.* Aunque financiados en dos convocatorias distintas, ambos proyectos constituyen las dos partes de un ciclo completo de Investigación Acción Participativa (IAP) y tienen como base los proyectos anteriores. En él participan de forma colaborativa SIG, el equipo de investigación y profesorado del CPI Plurilingüe Virxe da Cela, un centro público integrado de infantil, primaria y secundaria, que se encuentra situado en un entorno rural de la provincia de A Coruña y con bagaje en el campo de la EpD.

En la primera fase, se diseñaron tres planes de acción para trabajar la EpD y la dimensión global de forma trasversal intentando abarcar el mayor número de niveles educativos y materias posibles. El principal objetivo de la primera fase era integrar de manera real en las prácticas de un centro, los contenidos y objetivos de la EpD y la dimensión global, a la vez que se buscaba obtener una experiencia piloto que pudiese ser referente y extrapolable a otros centros educativos y organizaciones.

Los planes de acción diseñados, que se implantarían en la Fase II, se integraron en el proyecto llamado "*A vaquiña polo que vale*" y, para cada uno de ellos, se definieron las actividades a llevar a cabo, los objetivos, contenidos, metodologías, recursos, procesos de evaluación, conexión con el proyecto de centro y con otros proyectos, profesorado implicado, nivel educativo, materias y conexión con el curriculum.

Fue precisamente la preocupación sobre la conexión de los planes de acción con el currículum la que nos motivó a realizar una revisión sobre la presencia de la EpD en el currículo oficial de nuestro sistema educativo, cuyo resultado presentamos a continuación.

## 3. EpD marco normativo

Focalizaremos el análisis legislativo en las tres últimas leyes que regularon nuestro sistema educativo hasta la actualidad: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE); y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

A nivel curricular la LOGSE (1990) incorpora una visión más amplia del desarrollo humano, entendiendo que la formación plena integra no sólo el conocimiento de la realidad, sino también la valoración ética y moral de la misma. Se pasa de un currículo tradicional centrado en el saber a una formación que proporciona a los niños y niñas una identidad a la vez que potencia «el desarrollo de capacidades para ejercer, de manera crítica en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad» (LOGSE, 1990, preámbulo). Se trata de una perspectiva innovadora sobre la educación que incorpora una doble dimensión formativa, individual y comunitaria, donde las principales temáticas relacionadas con la EpD se concretan en dos preocupaciones fundamentales: la lucha contra las situaciones de discriminación y desigualdad y la erradicación de estereotipos y prejuicios sociales; y el desarrollo de hábitos de participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. Se entiende el derecho a la educación como una de las herramientas más importantes para hacer posible la vida en sociedad respetando los derechos y libertades fundamentales y contribuyendo al desarrollo de conciencias críticas y éticas.

Dieciséis años después del incremento de la escolaridad obligatoria a diez años, la LOE (2006) se implanta con la meta de mejorar la calidad de la educación que se ofrece. El discurso de la calidad introduce e integra el concepto de equidad, como conceptos que deben ir de la mano indiscutiblemente, asegurando la garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación como uno de los principales fines de la educación.

El otro concepto novedoso que introduce la LOE (2006) cuando define los fines y principios de la educación es el de cohesión social, planteada como objetivo de una sociedad democrática y de una vida en común, y ello implica, a su vez, una educación basada en valores como el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la participación social de una ciudadanía responsable, la solidaridad, la tolerancia y, en definitiva, la justicia.

Podemos observar que el discurso de la norma insiste en la necesidad de que la escuela se preocupe por ciertas parcelas de la EpD. La no discriminación y las políticas de la participación social y la convivencia se llenan de matices en la nueva ley, ocupando cada vez más protagonismo dentro del curriculum escolar.

En el ámbito metodológico, se apuesta cada vez más por métodos de aprendizaje participativos, favorecedores del pensamiento reflexivo y crítico en el alumnado. La LOE (2006) apuesta por una educación fruto de la participación y esfuerzo compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa y de la vida diaria del centro escolar, así como de la administración externa y el contexto social de referencia.

En su última versión la LOMCE (2013) se presenta como una ley que surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país. Las tasas de abandono escolar temprano y los bajos niveles en pruebas de evaluación estandarizadas de carácter internacional, son los principales argumentos que evidencian la necesidad de una nueva reforma del sistema educativo español. La prioridad en este caso radica en potenciar los talentos personales para hacer de la sociedad española una sociedad más competitiva a nivel internacional,

aumentar la empleabilidad y favorecer el crecimiento económico como parámetros de lo que implica un futuro mejor. Aunque en su última versión también se señala que esta formación de talentos debe tener lugar en el marco de una sociedad democrática, donde la igualdad y la justicia social se conviertan en la meta para el bienestar del país, entendiendo que esta meta sólo se consigue con un sistema educativo inclusivo, integrador y exigente.

De los quince apartados en los que se organiza el preámbulo de esta ley, sólo uno de ellos hace referencia a temáticas relacionadas con la EpD, refiriéndose a la necesidad de transmitir y poner en práctica valores que favorezcan

> la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (…) la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (LOMCE, 2013, preámbulo)

## 4. La EpD en el currículo de la ESO

Centrándonos ahora en los contenidos curriculares de la educación secundaria de estas tres últimas leyes marco y comenzando por la LOGSE (1990) hay que decir que la materia en la que se encontraba mayor referencia a temáticas relacionadas plenamente con la EpD era la materia optativa de cuarto curso denominada "Ética". Esta materia, no se presentaba como una alternativa al estudio de cualquier religión confesional, sino que se entendía como

> patrimonio común de todos los alumnos y debe de contribuir a formar ciudadanos racionales, críticos, abiertos y tolerantes; es decir, que sepan fundamentar racionalmente sus convicciones morales y aprendan a tolerar a otros de modo positivo; a valorar y respetar las diferentes posiciones religiosas, morales y políticas, por lo que significan de enriquecimiento de la cultura humana y de aceptación de las limitaciones de la razón humana. (Decreto 233/2002)

Además, la LOGSE (1990) introduce una serie de temas transversales, que tienen que ver con la educación en valores y que muchos de ellos también tienen relación con la EpD como la educación moral y cívica; la educación para la paz; la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos; la educación ambiental; o la educación del consumidor.

La LOE (2006) introduce las materias "Educación para la ciudadanía" en segundo curso y "Valores ético-cívicos" en cuarto curso, ambas de carácter obligatorio para todo el alumnado. Su finalidad es

> ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los

> principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. (Decreto 133/2007)

De manera más específica, los contenidos definidos para "Educación para la Ciudadanía" eran: participación y reflexión, dignidad humana, igualdad de derechos, democracia, ciudadanía activa, globalización e interdependencia. En "Valores ético-cívicos" se abordaban con mayor nivel de profundidad cuestiones como: identidad y alteridad, derechos humanos y justicia, democracia y participación, igualdad entre hombres y mujeres, multiculturalismo, interculturalismo y ciudadanía global. Junto con estas materias la LOE (2006) también señalaba como contenidos transversales la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual y las TIC, la educación cívica, constitucional y el emprendimiento. Como vemos, temas relacionados con la EpD, como la educación cívica, se definían en esta ley como un contenido para ser trabajado en todas las materias además de haberse regulado la materia específica de Educación para la ciudadanía.

El curriculum de educación secundaria con la LOMCE (2013) se organiza en materias de carácter troncal, específico y de libre configuración autonómica. El alumnado cursa las materias troncales y específicas de carácter obligatorio y a partir del segundo curso va incrementando el nivel de optatividad para acabar por constituirse dos itinerarios u opciones diferentes en el cuarto curso: la opción de las enseñanzas académicas orientada para continuar hacia la etapa de Bachillerato, y la opción de las enseñanzas aplicadas orientada a continuar hacia los ciclos de Formación Profesional.

Se elimina la materia de Educación para la ciudadanía del curriculum obligatorio, y establece la materia de "Valores éticos" como alternativa a la religión para todos los cursos de la educación secundaria. El currículo de esta materia está estructurado en seis bloques temáticos con enfoques, perspectivas y niveles de profundidad diferentes en función del curso académico, estos bloques son los siguientes: la dignidad de la persona; la comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales; la reflexión ética; la justicia y la política, los valores éticos; el derecho, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros tratados internacionales sobre derechos humanos; y los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología (Decreto 86/2015).

Lo que sigue apareciendo en la LOMCE (2013) son una serie de contenidos transversales, algunos de ellos coincidentes con los que se recogían en la ley anterior como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual y las TIC, el emprendimiento y la educación cívica. Otros de estos contenidos transversales no aparecían en la anterior ley y algunos de ellos tienen que ver con la EpD. Además de la educación cívica, se mencionan temáticas como la igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social; la prevención de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia; la prevención y resolución pacífica de conflictos; la libertad, la justicia, el pluralismo político, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al Estado de derecho; el sentido crítico.

Como vemos, en la LOMCE (2013) las referencias más claras a las temáticas que se pueden relacionar con la EpD están en estos contenidos transversales y en la materia "Valores éticos". Sin embargo, hay que destacar que, en comparación con la LOE que definía la materia de Educación para la ciudadanía como obligatoria, esta materia en la LOMCE se regula como una asignatura alternativa a la religión que por tanto no cursarán todos los estudiantes. Por otra parte, se pueden encontrar diferencias en los aspectos que se incluían en estas materias y si en Educación para la ciudadanía se hablaba de globalización, interdependencia o ciudadanía activa y global, en la materia "Valores éticos" no encontramos referencia a estos temas. En cuanto a los contenidos transversales también hay que señalar que, si bien el planteamiento transversal puede ser pedagógicamente correcto el problema es que el gobierno se desentiende respecto de las orientaciones sobre cómo llevarlo a cabo, lo que no sucedió con la introducción de estos contenidos en la LOGSE (1990). Por otra parte, y comparándolos con los que se introducían en esta ley desaparecen la educación para el consumidor y como novedad se hace gran hincapié en aspectos relacionados con la prevención del terrorismo.

Si seguimos profundizando en el análisis del curriculum de la LOMCE y examinamos la presencia de temáticas relacionadas con la EpD en otras de las materias que se incluyen en la educación secundaria observamos lo siguiente. En relación con las materias troncales presentes en los cuatro cursos, que son Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Gallega y Literatura (en el caso de nuestra comunidad autónoma), Primera Lengua extranjera y Matemáticas, en la materia de Geografía e Historia se hace referencia a la problemática medioambiental, el desarrollo sostenible, las causas del desarrollo desigual en el mundo, las tensiones mundiales y el subdesarrollo. En Lengua Castellana y Literatura se hace referencia a la necesidad de evitar estereotipos lingüísticos y culturales. En Lengua Gallega y Literatura se habla de fomentar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes que transmitan perjuicios o usos lingüísticos discriminatorios, especialmente, en los medios de comunicación y también se hace referencia al valor de las lenguas como medios de relación interpersonal y de señal de identidad de un pueblo y al pluralismo lingüístico como expresión de la riqueza cultural de la humanidad. En la Primera Lengua Extranjera se establece un bloque de contenidos sobre el Conocimiento de la lengua y consciencia plurilingüe e intercultural.

En relación con aquellas materias que son obligatorias hasta tercer curso para pasar a ser optativas en cuarto curso en función del itinerario elegido hay que señalar que la educación medioambiental y el desarrollo sostenible son temáticas relacionadas con la EpD que se mencionan de forma recurrente en diversas materias como Biología y Geología, Física y Química, Ciencias aplicadas a la actividad empresarial y Tecnología. Además, en la asignatura de Economía se abordan temas como las políticas contra el desempleo y la globalización económica y en la materia Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, se trata el tema del derecho al trabajo los derechos y deberes derivados de la relación laboral. Por último y en cuanto a las materias de carácter específico en la materia de Cultura Científica se vuelve a hacer referencia a la educación medioambiental y al desarrollo sostenible y en la materia se Educación física se habla reconocer y erradicar estereotipos.

Tras estos análisis podemos afirmar que la educación medioambiental y el desarrollo sostenible es la temática a la que se hace más referencia en varias de materias troncales y específicas del curriculum de la educación secundaria. Junto con esta temática, cuestiones relacionadas con la no discriminación y la erradicación de estereotipos también se recogen en algunas de estas materias. Ahora bien, si ponemos el punto de mira en la perspectiva global sólo la materia de Geografía e Historia del tercer curso hace referencia al tema de las desigualdades a nivel mundial y en la materia de Economía se menciona la globalización económica. El curriculum actual para la educación secundaria vuelve a centrarse en el saber incidiendo en contenidos conceptuales que recuerdan a las perspectivas pedagógicas más tradicionales que guiaron las leyes educativas anteriores a la LOGSE (1990).

## 5. Conclusiones

En el ámbito de la educación formal, la trayectoria de la EpD es relativamente corto y existe un largo camino por recorrer. Las ONGD han jugado un papel fundamental impulsando proyectos en los centros educativos, contribuyendo a la formación del profesorado y ayudando a crear redes de centros interesados en estas temáticas. Todo ello ha podido desarrollarse gracias a la financiación y el apoyo de las Administraciones.

En la revisión del ámbito normativo, hemos constatado que existen contenidos relacionados con la EpD insertos en los currículos vigentes. Analizando los diseños curriculares de las últimas tres leyes que han regulado el sistema educativo español podemos comprobar que ya desde 1990 con la LOGSE la temática del desarrollo y las relaciones Norte-Sur se introdujeron de forma transversal e interdisciplinar en temas como la educación moral y cívica y la educación para la paz. En la LOGSE ya se recogían dos principales preocupaciones, la lucha contra las situaciones de discriminación y desigualdad y la erradicación de estereotipos y prejuicios sociales, así como el desarrollo de hábitos de participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La LOE en 2006 supuso un avance con la incorporación de la materia de educación para la ciudadanía. Temas vinculados a EpD cobraban así más protagonismo y eran recogidos de forma más amplia en el curriculum oficial de la ESO. La desaparición de esta materia en la LOMCE, junto con la introducción de un discurso neoliberal, ha supuesto un claro retroceso de la presencia de la EpD en los diseños curriculares actuales. Las competencias instrumentales y aquellos contenidos de carácter más disciplinar cobran mayor relevancia y la alusión a temáticas relacionadas con la EpD pasan a tener un papel residual. Tomado como referencia los objetivos y estrategias señalados por Andreotti (2014, p. 63), aquellos que persiguen el enfoque crítico de la educación para la ciudadanía global, parece que nuestra legislación educativa se aleja de los mismos.

La promoción de la investigación, que ha sido el último eslabón incorporado a las dimensiones de la EpD señaladas por la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, es crucial para buscar y explorar las posibilidades de una buena práctica escolar implicada en la EpD. Este es nuestro mayor propósito y el motor de nuestros proyectos actuales.

# 6. Referencias bibliográficas

AECID (2007). *Estrategia de educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Cooperación Española. Recuperado de http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf

AECID (2013). *Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016.* Madrid: Cooperación Española. Recuperado de http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/Cooperacion/Planificacion/Planes%20directores/PD%202013-2016.pdf

Andreotti, V. (2014). Educação para a Cidadania Global –Soft versus Critical. *Sinergias– diálogo seducativos para a transformação social,*1 pp. 57-66.

Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Victoria-Gasteiz: CCAA del País Vasco.

Baselga, P., Ferrero, G. y Boni, A. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal. Espacio común de la Cooperación y la Educación. Propuesta para una Estrategia de Acción Integrada.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Carrica-Ochoa, S. (2015). *La educación para el desarrollo: conceptualización y estudio de su práctica en la Comunidad Foral de Navarra*. Tesis Doctoral. Pamplona: Universidad de Navarra.

CONGDE (2005). *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible.* Madrid: CONGDE y Fundación sm. Recuperado de http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf

Decreto 233/2002, de 6 de junio, por el que se modifica el Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *BOE* 137 de 17 de julio de 2002.

Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *BOE* 136 de 13 de julio de 2007.

Decreto 86/2015, del 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *BOE* 120 de 29 de junio de 2015.

Eizagirre, M. (2000). Educación para el desarrollo. En K. Pérez de Armiño, *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Icaria y Hegoa. Disponible en http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/81

Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *BOE* de 8 de julio.

Ley Orgánica de 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE). *BOE* 238 de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). *BOE* 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *BOE* 295, de 10 de diciembre de 2013.

# Los Programas Universitarios para Mayores como Ámbito de Intervención Educativa en la (re)Construcción de la Ciudadanía

Olveira Olveira, Mª E.; Gutiérrez Moar, Mª C.; Rodríguez Martínez, A.[1]
*Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagoxía e Didáctica. Campus Universitario Vida: Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. 15782 Santiago de Compostela. España*

**Resumen**

Con este trabajo pretendemos incidir en que la educación, en general y la educación de la ciudadanía, en particular, no son exclusivas de la educación escolar, sino que esta debe ser objeto de la Educación Permanente. Más conocida en la actualidad en términos políticos y administrativos como Educación a lo Largo de la Vida. Como sabemos, no es ningún tipo de educación sino la forma de concebir la educación desde el punto de vista dinámico, tanto en el tiempo como en el espacio. Entendemos que cualquier ámbito de intervención educativa o pedagógica puede ser válido para el desarrollo, la transformación o la consolidación de la ciudadanía. O mejor dicho, de los valores que están detrás del concepto de ciudadanía, porque una determinada colectividad o la comunidad internacional, en general, fundamenta, aunque no exclusivamente, esos valores en las distintas declaraciones sobre derechos que promulgan los organismos internacionales. Un ejemplo de intervención educativa, son los Programas Universitarios para Mayores. Entre sus objetivos está mantener o mejorar la calidad de vida de este colectivo, a través del ejercicio intelectual, manteniendo su autonomía personal, recuperando o potenciando la participación social, aumentando las relaciones interpersonales e intergeneracionales, así como los intercambios nacionales e internacionales. Estos favorecen las relaciones con personas de otras comunidades y países, redundando en la identificación de una ciudadanía, en nuestro caso, Europea.

*Palabras clave:* Palabras clave: Educación permanente; Ámbito de Educación; Programas Unviersitarios de mayores; (re)Construcción de la Ciudadanía.

**Abstract**

With this work we try to affect in that the education, in general and the education of the citizenship, in particular, there are no exclusive interviews of the school education,

1 Autor para correspondencia: Olveira Olveira, Mª Esther
Correo electrónico: mariaesther.olveira@usc.es

but this must be an object of the Lifelong education. More known at present in political and administrative terms as Education along the Life. Since we know, it is not any type of education but the way of conceiving the education from the dynamic point of view, both in the time and in the space. We understand that any ambience of educational or pedagogic intervention can be valid for the development, the transformation or the consolidation of the citizenship. Or rather, of the values that are behind the citizenship concept, because a certain community or the international community, in general, bases, although not exclusively, these values on the different declarations on rights that the international organizations promulgate. An example of educational intervention, there are the University Programs for Major. Between its targets there is to maintain or to improve the quality of life of this group, across the intellectual exercise, maintaining its personal autonomy, recovering or promoting the social participation, increasing the interpersonal and intergenerational relations, as well as the national and international exchanges. These favor the relations with persons of other communities and countries, redounding to the identification of a citizenship, to our case, European.

*Keywords:* Lifelong education; Ambience of Education; University Programs for Seniors; (re) Construction of the Citizenship.

# 1. Introducción

En este trabajo partimos de la idea de que la formación y/o construcción de la ciudadanía no corresponde de forma exclusiva al sistema escolar, sino que dentro de la realidad educativa hay diferentes ámbitos que están implicados en la formación de los ciudadanos. Ya que esta se construye y reconstruye a lo largo de la vida de las personas a través de las relaciones sociales, políticas y de los diferentes procesos educativos en los que están implicados, en este último caso a través de la Educación Permanente.

Ésta es la manera de entender la educación en su dimensión dinámica, es, por tanto, una orientación o un sentido de la educación. Que se pone de manifiesto de forma muy clara en el mundo globalizado actual, en la sociedad de la información y la comunicación al destacar una de las características que mejor pueden definir al género Homo: la capacidad para adquirir y desarrollar conocimientos, destrezas, hábitos y actitudes, es decir, su capacidad para aprender independientemente de la edad, el espacio y el tiempo. Lo que los organismos internacionales como la Comisión Europea define como «aprendizaje a lo largo de la vida», que la Comisión Europea define como "toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia" (Eurydice-Cedefop, 2001, 107).

Esto lleva, en el fondo, a la ruptura de las fronteras del espacio y de la edad con relación al acceso a la educación. Ya no existe ninguna edad para la educación ni un espacio único de educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo. Y la segunda y tercera oportunidad es tan buena y valiosa como la primera.

Debemos entender por tanto, la educación permanente, como el proceso educativo continuado, que realiza el ser humano a lo largo de su vida: "toda actividad de aprendizaje

a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo" (Eurydice 2007, 7).

## 2. Educación Permanente y Programas Universitarios para Mayores

En esta perspectiva de la Educación Permanente, tenemos que referirnos necesariamente a la Educación de Adultos, a la cual está muy ligada la Educación de las Personas Mayores, es más, entendemos que esta última es un producto de la primera.

La Educación de Adultos como ámbito educativo y/o formativo viene desarrollándose desde hace tiempo en casi todo el mundo, tanto en los países industrializados como en los no industrializados o en vías de desarrollo, aunque adecuando las intervenciones educativas y pedagógicas al grado de desarrollo del país en el que aplica la intervención. Así en los países no industrializados o en vías de desarrollo la mayoría de los programas se centraban en la alfabetización de adultos y en la preparación o cualificación profesional o laboral. Mientras que en los países industrializados se hablaría más, entre otras, de intervenciones relacionadas con el reciclaje, con la formación en la empresa, con la preparación para la jubilación.

Precisamente, este último tipo de programas, preparación para la jubilación, son los que marcan, como acabamos de comentar, el inicio de la intervención, estudio e investigación educativa de la tercera edad como colectivo que se puede disgregar o diferenciar del colectivo más general de los adultos.

Así, podemos decir, que uno de los motivos principales de esta diferenciación o especialización es que en los países desarrollados se produce una conjunción de acontecimientos que no se habían producido nunca hasta ese momento. Los principales acontecimientos, bajo nuestro punto de vista, que se conjugan para producir ese interés por la tercera edad son el de la jubilación del mundo laboral que se produce, mayoritariamente, entre los 65 y 70 años; el aumento de la expectativa de vida, llegando a esta edad un porcentaje cada vez mayor de población; y, cada vez esta población, que llega a esta edad, está en buenas condiciones físicas y psíquicas.

La jubilación produce una de las características específicas de la población con esta edad, que la diferencia del resto de la población, la del tiempo libre, que en principio es todo el tiempo que antes ocupaba en su actividad laboral. Pero además, como apuntamos, esta población está en unas condiciones físicas y psíquicas lo suficientemente buenas como para poder utilizar su ocio en lo que más le interese y durante bastante más tiempo.

La especificidad de los programas para la tercera edad, con respecto a los programas de adultos, tienen su diferencia en la actividad lúdica y manual de la oferta, a nuestro modesto entender, propias de las actividades del tiempo libre. Es decir, que mientras los adultos no jubilados laboralmente, podían tener serias dificultades para participar en diferentes programas (por ejemplo, preparación para la jubilación) por falta de tiempo

libre, a las personas jubiladas laboralmente lo que les «sobra» es precisamente tiempo libre. En este sentido, estaban en mejores condiciones de poder participar en programas educativos, culturales, etc.; dirigidos en exclusividad para ellos.

En función de lo que llevamos dicho, debemos entender que la intervención sobre el colectivo de la tercera edad debe ir dirigida, fundamentalmente, por no decir exclusivamente, a mantener este colectivo con el mejor nivel de vida posible, tanto objetivo como subjetivo. Objetivo este que, en el fondo, no debería ser exclusivo de este grupo de edad. En todo caso, las intervenciones que se hagan, sobre este segmento poblacional, deben ir dirigidas a conseguir que se sientan como unas personas más de la sociedad en la que viven, participando en dicha sociedad y teniendo una calidad de vida semejante o mejor a la que tuvieron mientras fueron productivos laboralmente para dicha sociedad, o dicho de otra forma, como veremos más adelante, que sigan participando en la comunidad como ciudadanos libres y responsables (Peña y Rodríguez, 1996).

Por tanto, los programas que se elaboren para las personas mayores, que en la mayoría de los casos coinciden con las personas que están fuera del ámbito laboral, deben dirigirse, entre otras cosas, a mantener los lazos de unión con la sociedad, tratando de recomponer desde otra perspectiva uno de los lazos que se pierde, como era el laboral. En otras palabras, debe ser un programa que trate de mantener a esta persona dentro de la sociedad, en principio, en las mismas condiciones que antes de la jubilación, en todo caso, con la misma calidad de vida (Peña y Rodríguez, 1997).

De lo que se trata, en última instancia, es de ocuparle el tiempo libre, haciéndoles entender que ese tiempo, que otros ocupan con la actividad laboral, lo pueden ocupar en otras actividades, que pueden ser tan creativas, tan satisfactorias, tan agradables e incluso tan rentables y productivas como las que desarrollaban en el mundo laboral.

Estos programas, tan necesarios, sobre todo en nuestras sociedades en las que las personas mayores perdieron, en gran medida, el ascendiente que tenían sobre el resto de la población, deben tratar de solucionar o de prevenir los posibles problemas que tengan o pudieran tener estas personas, utilizando conjuntamente los conocimientos que nos proporcionan las diferentes ciencias que estudian al hombre y a la sociedad. Programas que conjuguen los conocimientos médicos, económicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos y educativos, que participen, por tanto, en dicha elaboración especialistas en medicina, economía, sociología, psicología, antropología y pedagogía. Programas que, por otra parte, deben afectar a todos los ámbitos del hombre: físico, intelectual, afectivo, estético, social, ambiental, político, moral, e incluso para algunos cabría también el ámbito religioso.

Pues bien, la respuesta que las universidades dan a la Educación /Formación Permanente, que además se aborda desde el proceso de democratización de la universidad, son los Programas Universitarios para Mayores (para más de 50 ó 55 años). Estos programas están en consonancia con la misión social y de expansión de la universidad, es decir, tratan de abrir sus puertas a todos los sectores de la población, tanto para aquellos que ya pasaron por sus aulas, como para aquellos otros que por diversos motivos no pudieron acceder. Estamos hablando, por una parte, de democratizar el conocimiento, acercándo-

lo a este sector de la población y, por otra, a través del ejercicio intelectual de prevenir situaciones de dependencia, potenciar la autonomía personal y, en definitiva, de mejorar la calidad de vida.

Es decir, las Universidades deben dar respuesta no sólo a la demanda académica y profesional, sino también a la social. Deben organizar programas dirigidos al desarrollo de destrezas, habilidades, aptitudes, competencias y conocimientos: Bien para la formación inicial en un ámbito profesional, para el perfeccionamiento, actualización o especialización profesional. Bien para el desarrollo sociocultural y educativo que permita la participación activa, la (re) integración social y la mejora de la calidad de vida. Que también deberían ser certificados mediante diplomas o títulos expedidos por las universidades, o reconocidos por las universidades para la consecución de títulos oficiales o para el acceso a ellos.

Esta apertura se debe llevar adelante, como acabamos de apuntar, porque las universidades asumieron una nueva misión: la social; que hace que deba implicarse en el desarrollo económico, artístico, sociocultural de convivencia y de equidad desde las distintas tareas de extensión universitaria. Además el entorno universitario está modificándose (Touriñán, 2005; Touriñán y otros, 1998), entre otras cosas porque los alumnos ya no son exclusivamente los estudiantes de 18 años; porque el tamaño de nuestras universidades está escasamente ajustado a las posibilidades de desarrollo productivo; porque la universidad ya no ostenta el monopolio de la educación superior; etc. (Rodríguez, Olveira y Gutiérrez, 2016).

## 3. Programas Universitarios para Mayores y (re) construcción de la Ciudadanía

Como acabamos de comentar estos programas están dirigidos a personas mayores de 50 ó 55 años, por tanto, son personas que tienen construida su ciudadanía, por lo que no se trata de elaborarla, sino de reconstruirla o reelaborarlas en función de los cambios que se están produciendo, no sólo en la sociedad (políticos, económicos, sociales, culturales, etc.) sino también a nivel individual (jubilación o prejubilación) que repercuten en la vida ciudadana, es decir, programas que deben conseguir la readaptación de este grupo de edad, tanto colectiva como individualmente, a los cambios que se producen, sobre todo a las nuevas relaciones sociales y personales, para evitar el aislamiento o la marginación social.

De ahí, que para analizar este apartado sea necesario conocer los objetivos que se marcan estos programas y como estos objetivos inciden en la reconstrucción de la ciudadanía a través de los valores que desarrollan.

Como ya comentamos, los programas deben cubrir toda una serie de necesidades y demandas de la población mayor, entre los que se pueden citar los siguientes: el mantenimiento físico y psíquico; el desarrollo de actividades de dinámica o terapia ocupacional (incluso podrían ser actividades productivas y no sólo de tipo lúdico o recreativo); el de-

sarrollo cultural y formativo (en el que se podrían incluir también las actividades dirigidas a informar sobre temas de salud, alimentación, derechos civiles y económicos, etc.); la integración en la sociedad, manteniendo los vínculos ya existentes, recomponiendo o sustituyendo los que se perdieron (laboral), promoviendo y facilitando la participación ciudadana de todos los viejos en todas las esferas de la sociedad; y, finalmente, estaría el desarrollo y promoción del estudio y la investigación de este sector poblacional, que permita un mejor conocimiento de las situaciones en las que viven así como de los problemas que tiene este, cada vez más grande, sector de población (Santos y Rodríguez, 1993; Peña y Rodríguez, 1996 y 1997).

De estas ideas y del análisis de los diferentes programas podemos decir que los fines y objetivos de los programas universitarios para personas mayores se pueden concretar, entre otros, en los siguientes (Antelo, 2003; Lopes, 2004; Rodríguez, 2008):

Fines Sociales:

- Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de conocimientos y actitudes a través de la experiencia.
- Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración son los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.
- Fomentar el desarrollo del Asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.

Fines Formativos:

- Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores.
- Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener una mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales…) en la sociedad.
- Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

Es decir, todos los programas tratan de combinar fines educativos con fines sociales. Es decir, el objetivo fundamental de este proceso es mejorar la calidad de vida de las personas que los cursan a través del ejercicio intelectual necesario para realizarlos, lo que implica cubrir otra serie de objetivos que necesariamente están implícitos, entre los que podemos destacar los siguientes: aumentar las relaciones intergeneracionales; promover

la participación social; (re) integrarse en la sociedad; ocupar el tiempo de libre o de ocio; adquirir nuevos contactos; desarrollar o mantener destrezas, habilidades y actitudes, etc. en definitiva, mejorar la calidad de vida, no sólo la objetiva, sino también la subjetiva de estas personas.

Los valores que deben promoverse en estos programas se deben centrar, por tanto, en aquellos que mejoren la calidad de vida. Para ello es necesario construir un ámbito de educación que permita el desarrollo de las finalidades y los objetivos de estos programas, es decir, que nos permitan realizar intervenciones educativas para alcanzar las finalidades y los objetivos fijados, por medio de la organización de los diferentes contenidos de las áreas culturales, o sea, "educar por el área cultural" (Touriñán, 2014a, 239).

Se va a tratar, por tanto, de desarrollar o mantener, en su caso, valores relacionados con todas las dimensiones generales de intervención: inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad (Touriñán, 2014a y b) a través de los conocimientos de las diversas áreas culturales implicadas y materializándose en las distintas materias curriculares del programa y en las actividades que en ellas se planifiquen. Valores que van a influir en el concepto de participación social y comunitaria que tiene cada uno en particular, lo que implica una reconstrucción de su concepto de ciudadanía.

En esta línea, siguiendo al profesor J. M. Touriñán (2014b) los valores específicos agrupados en función de los rasgos del carácter vinculados a las dimensiones generales de intervención, sin ser muy exhaustivos, serían los que examinamos a continuación.

Con respecto a la inteligencia, estarían los relacionados con el mantenimiento y potenciación de la memoria, la atención, la observación, la argumentación, el juicio, etc., que se realizaría por medio de la actividad, fundamentalmente, intelectual necesaria para el desarrollo y seguimiento de las materias del programa.

En relación a la dimensión afectiva, vendría reflejada en la mejora de la calidad de vida subjetiva y, de forma especial, en el mantenimiento o mejora de las relaciones con los demás, tanto con las personas de su entorno más cercano (familiares, comunitarias) como en la potenciación de nuevas relaciones diferentes a las familiares y sociales que venían manteniendo y de manera muy especial, sobre todo a través de los contactos y relaciones que se pueden adquirir en el ámbito universitario, el establecimiento de relaciones intergeneracionales. En esta dimensión estaríamos hablando de valores como la satisfacción, el interés, la generosidad, el altruismo, la participación, la socialización, la tolerancia, etc. Algunos de estos valores, autores como el profesor J. M. Touriñán (2014b) los asocia a grupos de rasgos relacionados con la diversidad cultural, territorial e incluso temporal.

Si hablamos de la dimensión volitiva, debemos de citar valores como la perseverancia, la disciplina, la paciencia, la lealtad que están muy relacionados con las finalidades que se tratan de alcanzar en estos programas, como son la de que se impliquen en funciones de voluntariado y de asociacionismo, tanto a nivel universitario como en el extrauniversitario. Es decir, que se muestren activos socialmente y, por tanto, que consideren que pueden, y deben, aportar sus conocimientos o experiencias a la comunidad y que tienen el derecho y el deber de comprometerse y aceptar las normas sociales, pero al mismo tiempo participar en su elaboración o modificación.

La operatividad nos lleva a los valores relacionados con la libertad que junto con la responsabilidad aparecen muy ligados al propio trabajo a desarrollar en la aulas en lo que hace referencia al compromiso en la realización de las tareas, tanto individuales como de grupo. Esto implica el desarrollo o mantenimiento de valores más específicos como la iniciativa, el liderazgo, la eficiencia, la eficacia, etc.

En referencia a la proyectividad, está claro que en esta dimensión lo más importante, como ya expusimos en el apartado anterior, es mantener o, incluso, potenciar la autonomía personal, que le permita seguir con su actividad vital lo más independientemente posible, es decir, su trayectoria personal.

Finalmente, estaría la dimensión creativa, en este caso el programa lo que debería mantener o mejorar, en lo posible, tanto la salud mental como física de este colectivo. En otras palabras, como mejorar la salud o prevenir los deterioros producidos por la edad y como mejorar las actividades sociales y culturales a través de la planificación de los tiempos de ocio y del tiempo libre que tienen estos alumnos, en función de las necesidades y demandas de cada alumno y del colectivo en su conjunto.

Se trata, por tanto, de programas universitarios, dirigidos para este colectivo, en los que se realizan intervenciones educativas que tratan de mejorar o mantener aquellos conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y hábitos que les permitan seguir con su trayectoria vital, su autonomía personal y su participación social y cultural en la comunidad en la que vive.

Esto implica necesariamente, como comentamos, una reestructuración del proyecto de vida, de la trayectoria vital llevada hasta ese momento, produciéndose cambios en las relaciones sociales y personales, tanto en cantidad como en calidad, lo que le permitiría, por otra parte, mantener o aumentar su participación en todos los ámbitos de la sociedad, tanto en el político, como en el social, el cultural, e incluso en el económico, entre otros. Lo que en el fondo va a redundar en su autonomía personal, en su calidad de vida y, desde la perspectiva de este trabajo, en la reflexión, consciente o inconsciente, de su concepción de ciudadanía, que será vista desde otra percepción diferente a la que tenía antes de la jubilación.

Precisamente, esto es lo que nos permite mantener que a través de estos programas universitarios, específicamente, o de la educación de las personas mayores, en general, se puede reconstruir la ciudadanía, se le puede «devolver» la condición de ciudadano a este colectivo que con su salida del mundo laboral o productivo, puede entenderse que también queda fuera de la sociedad, recluyéndose exclusivamente en el círculo de personas más cercano.

En definitiva, estos programas universitarios lo que buscan es que estas personas sigan con su quehacer social, pero desde otra posición, que no es ni mejor ni peor, pero que implica una reconversión en el momento de la jubilación, en el fondo una reconstrucción de su concepción de la ciudadanía y, al mismo tiempo, de su participación como ciudadano en la sociedad.

# 4. Bibliografía

Antelo, M. (2003). *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis publicada en CD por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

EURYDICE (2007). *La educación no profesional de adultos en Europa*. Documento de trabajo. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083ES.pdf (29-06-2009).

EURYDICE-CEDEFOP (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid, CIDE-MECD.

Lopes, Mª J. (2004). *Percepçao da qualidade de vida dos idosos maiores de 75 anos no concello de Vila Nova de Gaia: estrategias educativas para a mudança*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis inédita o publicada en CD por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Lorenzo, J. A.; Rodríguez, A.; y Gutiérrez, Mª C. (2011). Educación y calidad de Vida: Los programas universitarios para mayores en España. *Revista de Ciencias de la Educación*. (225-226), 29-50. También publicado en (2012). Educación y calidad de Vida: Los programas universitarios para mayores en España. *Memorialidades. 9* (17), 61-104

Mayán, J. M. y otros (1997). *IV Ciclo Universitario: alumnos mayores de 55 años. Curso 1997-98*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

Mayán, J.M. y Otros (2000a). *Gerontología Social*. Santiago de Compostela, Sega Ediciones.

Olveira, Mª E.; Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2005). Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. En S. Peiró y Gregory (Coord.): *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*. 165-183. San Vicente (Alicante), Editorial Club Universitario.

Peña, V. y Rodríguez, A. (1997). Diagnóstico de necesidades e programas institucionais a prol dos galegos da terceira idade en América (1990-1996). *Revista de Estudios Migratorios*, (3), 1991-230.

Peña, V. y Rodríguez, A. (Dirs.) (1996): *Informe socioeducativo: os galegos da terceira idade en América*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

Rodríguez, A. (2008): Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En Mª C. Palmero (Coord.). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. (pp. 83-92). Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Rodríguez, A. y Otros (2003): *Intervención Pedagógica en Gerontología*. Santiago de Compostela, Sega.

Rodríguez, A.; Mayán, J. M. y Gutiérrez, Mª C. (2010). Intervención Pedagógica en Gerontología. En A. Cabedo (Ed.): *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores* (pp. 231-262). Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Rodríguez, A.; Olveira, Mª E. y Gutiérrez, Mª C. (2016). Educación institucional y mayores. Construyendo un ámbito educativo desde los Programas Universitarios de Mayores. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Coord.). *Pedagogía y construcción de Ámbitos de Educación* (pp. 309-333). Calí (Colombia), Editorial REDIPE.

Santos, M. A. y Rodríguez, A. (1993). A emigración galega en América: Cuestións para un deseño de intervención educativa. En V. Peña (Ed.). *Galicia América: Relacións históricas e retos de futuro* (pp. 155-183). Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

Touriñán, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: Orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. 12* (10), 163-186.

Touriñán, J. M. (2014a). *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica*. Calí (Colombia), Ed. Redipe.

Touriñán, J. M. (2014b). *Dónde está la Educación: Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña, Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía General*. A Coruña.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de Ámbitos de Educación*. Calí (Colombia), Editorial REDIPE.

Touriñán, J. M. y otros (1998). La función de la Universidad. De la estrategia política a la política estratégica. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria. 10*, 13-35.

# Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación: Propuesta de UNICEF para la formación inicial

Urrea Monclús, Aida[a]; Belmonte Castell, Oscar[b]; Coiduras Rodríguez, Jordi[c]; Molina Garuz, M. Cruz[d]; Ponce Alifonso, Carmen[e1]

[a] *Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Edificio G6, Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona, Spain*

[b] *UNICEF – Comité Español, C. Mauricio Legendre 36, 28046 Madrid*

[c] *Universidad de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología, Av. Estudio General 4 25001 Lleida, Spain*

[d] *Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Paseo de la Vall de Hebron 171, 08035 Barcelona*

[e] *Universidad Rovira y Virgili, Departamento de Pedagogía, Carretera de Valls s/n, 43007 Tarragona*

**Resumen**

En 2010 UNICEF Comité Español decide iniciar un proyecto para fomentar la Educación para el Desarrollo y los Derechos de la Infancia en el sistema educativo español que ha llevado a diferentes propuestas. En esta comunicación se presenta un proyecto que pretende implementar la guía "Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones en educación" en diversas universidades españolas. Estudios precedentes evidencian la falta de presencia de los Derechos de la Infancia en las guías docentes de los estudios de grado de las facultades de educación españolas. Únicamente en el 1,26% del total de las materias analizadas aparece la Convención de los Derechos del Niño de forma explícita (Urrea, Balsells, Coiduras, Alsinet, 2016). Esta acción está permitiendo avanzar en la difusión y adquisición de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en la formación inicial de los profesionales de la educación. En él participan 23 docentes e investigadores de 4 universidades españolas: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de Lleida y Universidad Rovira y Virgili de Tarragona. Además, el valor añadido de este proyecto es la colaboración entre diferentes universidades para realizarlo.

*Palabras clave:* Formación incial; Derechos de la infancia; Ciudadanía Global; Facultades de Educación; Proyecto colaborativo.

1 Autor para correspondencia: Aida Urrea Monclús
Correo electrónico: aida.urrea@uab.cat

**Abstract**

In 2010, the UNICEF Spanish Committee decided to initiate a project to promote Education for Development and the Rights of Children in the Spanish education system that has led to different proposals. This communication presents a project that aims to implement the guide "The rights of children and global citizenship in the faculties of education. Formative proposal for education degrees" in different Spanish universities. Previous studies show the lack of presence of Children's Rights in the course guides of the degree studies of the Spanish education faculties. Only in 1.26% of the total of the analyzed subjects does the Convention on the Rights of the Child appear explicitly (Urrea, Balsells, Coiduras, Alsinet, 2016). This action is allowing progress in the dissemination and acquisition of children's rights and global citizenship in the initial training of education professionals. It involves 23 teachers and researchers from 4 Spanish universities: Autonomous University of Barcelona, University of Barcelona, University of Lleida and University Rovira and Virgili of Tarragona. In addition, the added value of this project is the collaboration between different universities to carry it out.

*Keywords:* Initial training; Rights of children; Global citizenship; Faculties of Education; Collaborative project.

# 1. Introducción

Desde 2010, con la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), UNICEF impulsa la incorporación de los Derechos de la Infancia y la Ciudadanía Global en la organización escolar de los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. Destaca la tarea de aproximar a la comunidad educativa hacia un modelo en que la Convención de los Derechos del Niño (CDN) se convierta en motor de la vida del centro educativo y deje de ser, solamente, objeto de actividades de enseñanza – aprendizaje. Con esta finalidad, se han venido estableciendo contratos de investigación con un equipo de científicos del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida, que han ido aportando evidencias sobre la labor psicopedagógica de aproximar la CDN a los centros educativos. El nuevo convenio entre UNICEF y la Universidad de Lleida, 2015 – 2018, pone de manifiesto la voluntad de UNICEF – Comité Español de ahondar en su propósito de fomentar los Derechos de la Infancia y la Ciudadanía Global en el ámbito educativo. De forma especial, su voluntad de incorporar la Convención de los Derechos del Niño (CDN de ahora en adelante) en la formación inicial de los profesionales de la educación y en los planes de estudio universitarios.

Los informes resultantes de las primeras investigaciones, el análisis de necesidades de la comunidad educativa respecto a los derechos de la infancia (Balsells, Coiduras, Alsinet, & Urrea, 2012) y la investigación evaluativo sobre el programa Educación en Derechos (Balsells, Coiduras, Alsinet, & Urrea, 2015a), concluyeron en la importancia de responder a necesidades específicas de tipo educativo y formativo respecto a los Derechos de la Infancia y la Ciudadanía Global; necesidades educativas y formativas de todos los actores de la comunidad educativa: niños y niñas, profesionales de la educación en activo, familias y otros actores. Igualmente, se mostraba la necesidad de introducir en la

formación inicial de los profesionales de la educación contenidos dirigidos a hacerlos más competentes en la educación en Derechos de la Infancia. Sin embargo, para la elaboración de propuestas en este sentido, era necesario partir de la realidad y conocer qué se estaba haciendo en las titulaciones de magisterio y educación social de las universidades españolas. El estudio analizó los planes de estudio de tres titulaciones relacionadas que desarrollan la función educativa: magisterio en educación infantil, magisterio en educación primaria y el grado de educación social de 36 universidades españolas y concluyó que la presencia de los derechos de la infancia en las guías docentes de las titulaciones de Magisterio y Educación Social es muy escasa: sólo en el 1,26% del total de las asignaturas analizadas aparece de forma explícita (Balsells, Coiduras, Alsinet, & Urrea, 2015b). Los resultados obtenidos en las diversas investigaciones orientaban a la elaboración de un plan formativo de integración curricular de la CDN en materias y asignaturas de las titulaciones relacionadas con la función docente, y el diseño de actividades de enseñanza – aprendizaje sobre los Derechos de la infancia adaptadas a las diferentes formas de agrupación y metodologías universitarias que se materializaron en la guía "Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones de educación" (Urrea, Balsells, Coiduras & Alsinet, 2016).

## 2. Razones para incorporar los derechos de la infancia en la formación inicial de los profesionales de la educación

En la profesión docente el niño o niña es el centro de la actividad. Para ello es importante que desde la universidad se conceptualice el sentido de la acción docente. No es aconsejable esperar al azar para que los futuros profesionales de la educación encuentren el sentido de la profesión (Cardona, 2008), sino que desde la universidad deben brindarse conocimientos, estrategias y valores que hagan ver al alumnado cuáles serán sus funciones en el futuro. La Convención de los Derechos del Niño puede contribuir a conceptualizar la función docente ya que comparten el mismo beneficiario: la infancia y la adolescencia y, a su vez, se centra siempre en el interés superior del niño.

En la actualidad, se impone la tesis sobre la importancia de la infancia y la participación de ésta en su quehacer diario como ciudadano activo (Bragg, 2016; Coiduras, 2016; Larkins, 2014; Peleg, 2013). Como futuros profesionales de la educación es importante conocer la Convención de los Derechos del Niño a nivel teórico pero también práctico. Es decir, para poder trasladarla a sus protagonistas y que éstos la asuman como propia y para convertirla en el elemento vehicular que permite experimentarla y vivirla dentro de los elementos organizativos del espacio educativo.

El enfoque de derechos fundamenta el deseo de colaborar con la estabilidad de las personas y el desarrollo de su potencial, pero además busca el reconocimiento de que toda persona es titular de derechos y deja atrás las prácticas centradas con la identificación y satisfacción de necesidades básicas de la población (Herczog, 2012). Cuando trasladamos estos conceptos al tema que nos ocupa, vemos que no se trata solamente de presentar unos contenidos sobre Derechos de la Infancia, sino de ir más allá e integrar

al niño como sujeto activo. Es decir, una persona con opinión, que participa y aporta; en definitiva considerando al niño como miembro en su contexto y en la sociedad en situación de igualdad.

En este sentido, encontramos evidencias internacionales que enfatizan el valor del Enfoque de Derechos y la Ciudadanía Global en los centros educativos que permite a los niños, niñas y adolescentes su desarrollo a partir del compromiso de forma crítica y responsable con el desarrollo sostenible como miembros de una comunidad mundial. Un ejemplo que nos ilustra resultados es el programa Rights Respecting Schools Award (RRSA) de UNICEF – Reino Unido. Esta propuesta provee de un marco de actuación para ayudar a los centros educativos a incorporar la CDN. Los resultados que se producen aportan beneficios a toda la comunidad educativa y no solamente a alguno de sus colectivos (Covell, McNeil, Howe, 2009). Estos son: (1) Mejora de la autoestima del alumnado; (2) Reduce los prejuicios; (3) Mejora las conductas y las relaciones entre los miembros del centro; (4) Satisfacción entre el profesorado; (5) Mejora los resultados académicos; (6) Reconocimiento de todos los miembros de la comunidad (Sebba & Robinson, 2010).

La situación internacional de los Derechos de la Infancia en los sistemas educativos de 26 países, entre ellos España (Jerome, Emerson, Lundy, & Orr, 2015), destaca como conclusiones que: (1) en la mayoría de los países participantes no se mencionan los Derechos de la Infancia en los currículos oficiales de educación obligatoria; y (2) en ninguno de los estados se asegura que los docentes estén capacitados en Derechos de la Infancia ni familiarizados con la CDN. Además, el estudio coincidiendo con el informe español (Balsells, et al, 2015b), destaca que la formación inicial de los profesionales de la educación es el área más importante para la acción y donde tienen que abordarse los Derechos de la Infancia.

## 3. Guía "Los Derechos de la Infancia y la Ciudadanía Global en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones de educación

Esta guía es una herramienta útil para las facultades de educación que se planteen la posibilidad de incorporar los derechos de la infancia en sus planes de estudio y de promover la ciudadanía responsable y activa como una de sus señas de identidad. Su voluntad se centra en tres objetivos:

- Aproximar los derechos de la infancia y la ciudadanía global a las aulas de las facultades de educación.
- Formar a los futuros profesionales de la educación para la defensa y la promoción de los derechos de la infancia, la participación infantil y la ciudadanía global.
- Reflexionar sobre el papel de los docentes y educadores respecto a la educación para la ciudadanía global, crítica, responsable y con competencias para la participación democrática en una sociedad global.

La guía se estructura en tres partes. La primera contiene una breve justificación de la importancia de introducir una perspectiva de derechos en las facultades de educación, así como un análisis del grado de inclusión actual de contenidos relacionados con los derechos de la infancia y la adolescencia en el currículum de las facultades de educación españolas.

En la segunda parte, se encuentra una propuesta formativa sobre derechos de infancia orientada a la universidad que pretende facilitar la incorporación explícita de los derechos de la infancia en las guías docentes de asignaturas de las titulaciones relacionadas con la educación. Se plantea un abordaje curricular que identifica los bloques de contenido para trabajar desde la óptica de los derechos de la infancia en las diversas tipologías de asignaturas de dichas titulaciones que incluye el diseño de competencias y la propuesta de creación de espacios curriculares propios con el diseño de objetivos, de contenidos y de la evaluación. Además, se incluye una propuesta de abordaje metodológico con orientaciones para adaptar las actividades de enseñanza–aprendizaje conforme a tres ejes:

1. Los contenidos o tipología de derechos que se trabajan: derechos de provisión, protección o participación.
2. Los escenarios: persona, aula-grupo, centro, comunidad.
3. El ciclo de aprendizaje: conocer, responder o comprometerse.

La tercera parte desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje. En cada caso práctico se encuentra una breve explicación temática y una actividad tipo que puede aplicarse en el aula universitaria o servir de ejemplo para elaborar actividades. Además de la propuesta de lecturas para ampliar ese contenido específico. Estas actividades están agrupadas en tres bloques de contenidos:

1. Los derechos de la infancia como contenido curricular. Se encuentran 8 actividades para trabajar los contenidos sobre derechos de la infancia y ciudadanía global que deberían conocer los profesionales de la educación y cómo tratarlos didácticamente.
2. Educación en derechos de la infancia como metodología didáctica. Se encuentran 7 actividades relacionadas a cómo educar teniendo en cuenta los derechos de la infancia como forma de vehicular en enseñamiento.
3. Estrategias para la incorporación del enfoque de derechos en los centros educativos. Se desarrollan 5 actividades que inciden las estrategias y recursos que pueden utilizarse para trabajar desde el enfoque de derechos.

La guía finaliza con un apartado de recursos adicionales, que sirven para profundizar en los planteamientos expuestos en la guía y para poder personalizar algunas de las propuestas presentadas en la misma.

# 4. Proyecto de Innovación Docente: Derechos de la infancia y ciudadanía global en las facultades de educación

La finalidad del proyecto es la incorporación del enfoque de derechos en la formación inicial de los profesionales de la educación de las facultades de educación de las universidades catalanas. El objetivo del proyecto es la puesta en práctica de la guía "Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones en educación" para evaluar el diseño, la implementación y los resultados de ésta.

La acción, financiada por la Cátedra-Universidad Educación y Adolescencia "Abel Martínez" y con el respaldo de UNICEF Comité Español, va a permitir elaborar propuestas de mejora del documento, así como avanzar en la difusión de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en la formación inicial de los profesionales de la educación. Además, aplica un trabajo en red que hace que los futuros profesionales de la educación compartan con otros compañeros de otras universidades los aprendizajes realizados y amplíen el abanico de conocimientos y estrategias aprendidas. Así pues, los objetivos de esta propuesta se concretan en:

1. Introducir la perspectiva de los Derechos de la Infancia en las facultades de educación.
2. Evaluar el diseño de la guía.
3. Mejorar y ampliar el material a partir de las aportaciones de los participantes para reeditar la guía.

Se trata de una investigación evaluativa que se desarrolla en dos años, durante los cursos académicos 2016/2017 y 2017/2018. En la Tabla 1 se resumen las fases del proyecto. Durante el primer año se desarrolla la preparación de la aplicación de la guía así como el diseño de la evaluación. Sigue un diseño metodológico multi-método con finalidad descriptiva-comprensiva. Combina técnicas de recogida de datos cuantitativas y cualitativas. Para las primeras, se han diseñado y pasado dos cuestionarios, uno para estudiantes y otro para profesorado, con los que identificar el grado de satisfacción sobre los contenidos de las actividades, su aplicación práctica y los recursos que las acompañan. En cuanto a la parte cualitativa, en los mismos cuestionarios se han diseñado preguntas abiertas que han dado pie a recoger información textual y más ampliada sobre los mismos datos, así como se ha diseñado e implementado un grupo de discusión con el profesorado implicado para que aporte información de calidad que no puede recogerse con el cuestionario.

Pasado este primer año, se han aplicado 16 de las 20 actividades de la propuesta formativa y se han replicado 32 veces. Los participantes en el estudio han estado 766 alumnos y 23 profesores de las facultades de educación de 4 universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Cataluña: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de Lleida y Universidad Rovira y Virgili de Tarragona. Las ac-

tividades se han implementado en los Grados de Educación Social (50%), de Pedagogía (18%), de Educación Infantil (14%), de Educación Primaria (9%) y, también, en el Grado de Trabajo Social (9%). Se han aplicado actividades en todos los cursos académicos: en primero un 8%, en segundo un 35%, en tercero un 22% y, por último, en cuarto un 35%. En cuanto a la tipología de materia, también, se ha distribuido entre los diversos tipos: en formación básica un 23%, en formación didáctica y disciplinaria un 36%, en materias optativas otro 36% y el 5% restante en las prácticas académicas.

**Tabla 1. Calendario de aplicación y evaluación de la guía**

| Fases | Sep-Dic 2016 | Enero-Mayo 2017 | Junio-Julio 2017 | Sep-Dic 2017 | Enero-Mayo 2018 | Junio-Julio 2018 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Preparación aplicación de la guía | X | | | | | |
| Aplicación de la guía | X | X | | X | X | |
| Recogida de datos y análisis de la información | | X | X | | | |
| Elaboración de las propuestas de mejora | | | X | | | X |
| Planificación curso 2017/2018 | | | X | X | | |
| Trabajo cooperativo entre universidades | | | | X | X | |
| Elaboración de los resultados | | | | | | X |

Los primeros resultados apuntan que la guía permite avanzar en la difusión y adquisición de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en la formación inicial de profesionales de la educación así como que es un material útil para extrapolarlo a su futura práctica profesional pudiéndose aplicar las actividades, previa adaptación, en los centros de educación infantil y primaria.

El valor añadido e innovador de este proyecto, además de los contenidos, es la colaboración entre diferentes universidades para realizarlo. Son cuatro las universidades que han participado. El profesorado de éstas se ha coordinado para preparar e implementar las actividades en los diferentes grados para no repetirse y poder hacer de la guía un recurso transversal que vaya trabajándose durante el trascurso del grado. En esta línea, es importante señalar que durante el curso 2017/2018 se realizarán acciones de intercambio de recursos y evidencias elaboradas por los estudiantes con el fin de compartir los trabajos y hacer más rico y amplio el aprendizaje entre todos.

## 5. Agradecimientos

El proyecto está realizado por profesores e investigadores de diversas universidades españolas que forman parte del Proyecto de Innovación Docente Interuniversitario: "Derechos de la infancia y ciudadanía global en las facultades de educación" financiado por

la Cátedra-Universidad Educación y Adolescencia "Abel Martínez" de la Universidad de Lleida para los cursos 2016/2017 y 2017/2018. Los integrantes del proyecto son: Aida Urrea Monclús (UAB) (Coord.); *Universidad de Lleida (UdL):* M. Àngels Balsells Bailón, Jordi L. Coiduras Rodríguez, Carles Alsinet Mora, Assumpta Estrada Roca, Eduard Vaquero Tió, Alicia Navajas Hurtado, Laura Fernández Rodrigo, M. Alba Forné Samitier, Anna Badia Hernánde; *Universidad de Barcelona (UB):* Maria Cruz Molina Garuz, Crescencia Pastor Vicente, Núria Fuentes Peláez, Ainoa Mateos Inchaurrondo, Maribel Mateo Gomà, Anna Mundet Bolós, Sara Pérez Hurtado; *Universidad Rovira y Virgili Tarragona (URV):* Carmen Ponce Alifonso, Jèssica Casas Casajuana, Maria Concepció Torres Sabaté, Cristina Grandío Capdevila; *Universidad Autónoma de Barcelona (UAB):* Aida Urrea Monclús y Sara Rodríguez Pérez.

## 6. Referencias

Balsells, M. À., Coiduras, J. L., Alsinet, C., & Urrea, A. (2012). *Derechos de la infancia y Educación para el Desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo*. Lleida: Universidad de Lleida.

Balsells, M. À., Coiduras, J. L., Alsinet, C., & Urrea, A. (2015a). *Proyecto de investigación evaluativa (2014-15): Fomento de la integración curricular de la educación para el desarrollo en el sistema educativo español*. Lleida: Universidad de Lleida.

Balsells, M. À., Coiduras, J. L., Alsinet, C., & Urrea, A. (2015b). *Presencia de los derechos de la infancia en las titulaciones de Magisterio y Educación Social en la Universidad Española. Identificación y valoración de los planes de estudio*. Lleida: Universidad de Lleida.

Bragg, S. (2016) *Perspectives on 'Choice and Challenge' in primary schools*. Improving Schools, Vol. 19 (1) 80–93.

Cardona J., (2008). Formación y desarrollo profesional docente en la sociedad del conocimiento. Madrid, Universitas.

Coiduras, J. L., Balsells, M. À., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I., & Belmonte, O. (2016). *La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa*. Revista Complutense de Educación, 27 (2) 437-456.

Covell, K., McNeil, J., Howe, B. (2009) *Reducing Teacher Burnout by Increasing Student Engagement. A Children's Rights Approach*. Los Angeles: SAGE Publications. DOI: 10.1177/0143034309106496.

Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., & Orr, K. (2015). *Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries*. Ginebra: UNICEF.

Larkins, C. (2014) *Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship*. Childhood 2014, Vol. 21(1) 7– 21.

Peleg, N. (2013) *Reconceptualising the Child's Right to Development: Children and the Capability Approach*. International Journal of Children's Rights 21 (2013) 523–542.

Sebba, J., & Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award*. London.

Urrea, A.; Balsells, M. À.; Coiduras, J. & Alsinet, C. (2016). *Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones en educación*. Madrid: UNICEF Comité Español.

# El papel de los ciudadanos ante la LOMCE: abrazando la diversidad

Antonio-Manuel Rodríguez-García[1], Nazaret Martínez Heredia
*Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja S/N, 18071, Granada, España*

**Resumen**

En la actualidad, nos encontramos aún en vías de instauración de la nueva ley educativa (LOMCE). A través de los continuos avances que se han ido sucediendo desde el nacimiento de la misma y gracias a la Sociedad de la Información y Comunicación en la que nos encontramos, es plausible para todos conocer la gran crítica que ha recibido esta ley al igual que ocurrió con la llegada de la Educación para la Ciudadanía en la LOE. En esta línea, dicha materia ha cambiado en la nueva normativa para dar paso a la conocida como "Valores sociales y cívicos". Sin embargo, en la nueva materia se palpa un sesgo existente en una serie de temáticas de índole controvertida que terminan por desaparecer (xenofobia, racismo, homosexualidad, respeto a la diversidad, interculturalidad, matrimonio igualitario, entre otros). No incluirlas en el currículum es sinónimo de negar su existencia, lo que dificulta entender la diversidad de las personas, comprender sus circunstancias y, en definitiva, abrazar a la misma. Por tanto, el objetivo de esta comunicación es proporcionar una reflexión crítica acerca de la parte de la ciudadanía que no ocupa un espacio en el currículum educativo, sino que son excluidos y marginados del mismo.

*Palabras clave:* leyes sobre educación; diversidad; inclusión; ciudadanía

**Abstract**

Nowadays, we are still in the process of establishing the new educational law (LOMCE). Through the continuous advances that have been happening since the birth of the same and thanks to the Society of Information and Communication in which we are, it is plausible for all to know the great criticism that has received this law as it happened with the arrival of Education for Citizenship in the LOE. In this line, this matter has changed in the new regulations to give way to what is known as "Social and civic values". However, the new material an existing bias is evident in a series of controversial themes of nature that eventually disappear (xenophobia, racism, homosexuality, respect for diversity, multiculturalism, equal marriage, etc.). Not included in the curriculum

1 Autor para correspondencia:
Correo electrónico: arodrigu@ugr.es

is synonymous to deny its existence, making it difficult to understand the diversity of people, understand their circumstances and, ultimately, embrace it. Therefore, the purpose of this communication is to provide a critical reflection on the part of citizenship that does not occupy a space in the educational curriculum, but are excluded and marginalized from it.

*Keywords:* laws on education; diversity; inclussion; citizenship.

## La educación: un arma de doble filo

Podríamos afirmar la existencia de dos verdades paradójicas, que concebimos universales, sobre la educación: por un lado, encontramos la concepción de la educación como instrumento de poder y, por otro lado, la noción de educación como medio para liberar al ser humano. Hablamos de *educación como instrumento de poder* cuando se establece e impone un currículo homogéneo, que responde y se construye, en base a los intereses hegemónicos y a la cultura dominante; y de *educación como medio para liberar al ser humano* cuando se le posibilita al sujeto la apertura al mundo que le rodea, liberándole de las cadenas que le paralizan en una sociedad que reproduce continuamente desigualdad. Ya lo recogía Sevilla cuando nos hablaba de la educación como un modo de construir al ciudadano (2007:15), citando a Freire (2001): "*Si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía*" e, indudablemente, reafirmamos dicha cuestión. Sin la ayuda de la educación sería prácticamente imposible construir ciudadanos que estén integrados, al menos, en el entorno social que le rodea.

En esta situación, la preocupación de los que están arriba a la hora de elaborar el currículum gira en torno a cómo contrarrestar ese poder que tiene la educación como medio para liberar las cadenas que sujetan al ciudadano de a pie, a través de la construcción de un tipo de ciudadano irreflexivo y totalmente sumiso, que se comporte bajo unos cánones hegemónicamente establecidos, o lo que es lo mismo: bajo la idea de un ciudadano que acate normas y leyes, sin cuestionamiento alguno, y que no se deje corromper saliéndose de la línea que delimita lo establecido y lo correcto. Por lo tanto, una asignatura que ayude a pensar, a reflexionar, a conocer diferentes situaciones y a cuestionarse los planteamientos ideológicos más arraigados del interior de una persona parece no terminar de calar y ha generado diversos enfrentamientos entre grupos sociales distintos. Sin embargo, nosotros nos preguntamos: ¿cuáles son los patrones de comportamiento correctos que establece la sociedad? ¿Quién los delimita? ¿Bajo qué intereses están enfocados? ¿Tan virulento es no ceñirse a ellos? Hablamos de patrones de conducta cuando, en realidad, nos estamos refiriendo a modos y concepciones mucho más amplias, que engloban a otro tipo de personas que ven la vida de otra manera, o al menos que su visión no se asemeja a la tradicionalmente conocida.

Haciendo un poco de historia, esta lucha de intereses ha estado presente a lo largo de los años en nuestro país, aunque el problema comienza a acentuarse en el proceso de restauración democrática y educación tras la muerte de Franco. Aunque de ello surgió el restablecimiento de las libertades y la democracia, también se dio paso a

una confrontación entre dos bandos: los que apostaban por una educación como un instrumento para avanzar hacia la libertad y la igualdad (Sevilla Merino, 2007) y aquellos otros que defendían la permanencia de la educación privada y confesional. Del acuerdo entre ambos nació la escuela pública, gratuita, laica y democrática. Y, a su vez, de dicho acuerdo han surgido una serie de enfrentamientos en materia de legislación educativa, por las cuáles cada gobierno que asciende al poder pretende dejar su marcado tinte político mediante el cambio de la legislación educativa anterior. Ello explica que en treinta y cinco años de democracia hayan existido hasta siete leyes orgánicas de educación, lo cual muestra la dificultad que tienen los gobernantes de nuestro país para llegar a acuerdos y consensos que permitan cierta estabilidad en nuestro sistema educativo.

Por otro lado, el paso a la posmodernidad y la globalización, aparte de una serie de avances tecnológicos que afectan a todas las esferas de la sociedad, han acarreado otra serie de consecuencias que han hecho que las barreras que separaban a unos países de otros se fuesen difuminando. Vivimos en un mundo global, de ello no cabe duda y tampoco hay vuelta atrás. Sin embargo, el reto que nos concierne a todos es saber cómo tratar esa globalidad, hacia donde encaminarla y, sobre todo, qué se puede hacer con ella para aminorar las graves consecuencias que ha conducido como, por ejemplo, el aumento de las desigualdades económicas y sociales, así como la mezcla de unas culturas con otras. En esta línea, Cortina (2004) afirmaba que la globalización debía encaminarse hacia un ideal de una ciudadanía cosmopolita, hacia un mundo donde todas y cada una de las personas se sepan y sientan tratadas como ciudadanas. Diversas investigaciones y lecturas han mostrado la ineficacia que tiene seguir educando y construyendo al ciudadano asociándolo a una única nación. Educar nacionalmente en nuestros días ya no tiene sentido, pues no existen ya países uniformes que acojan únicamente a la población nativa de un país, por lo que es absolutamente imprescindible educar en la diversidad y, sobre todo, entendiendo que esa diversidad conlleva una serie de implicaciones mucho más amplias que la de cultura. De esta manera, cuando Cortina nos hablaba de un ciudadano cosmopolita creemos que refleja a la perfección esa necesidad de apertura de la escuela, y de la propia persona en sí, hacia el mundo que le rodea, por la cual se han de trascender las divisiones geopolíticas que son inherentes a las diferentes ciudadanías nacionales de los distintos países, tratando de superar la identidad patriótica que dictan los gobiernos nacionales.

Sin embargo, como suele ocurrir cada vez que se cambia el color del gobierno en España, surgió una nueva ley educativa, la conocida como LOMCE (2013), cuyo objetivo residía en dar más estabilidad al sistema según se mencionó con su promulgación. Sin embargo, como también suele pasar, cada cambio supone un gran revuelo entre la población y es originario de diferentes enfrentamientos. Por este motivo, esa estabilidad de la que anteriormente hablábamos ha recibido críticas severas por un amplio sector de la población. Las razones principales de este rechazo han venido de la mano de considerar a esta nueva ley demasiado conservadora y elitista. A pesar de la marcha de docentes, alumnos y profesores que exigían cambios antes de la implantación de la ley, ésta fue aceptada y hasta el momento no se han obtenido resultados significativos.

Sin embargo, esto ha provocado la decepción de un amplio número de personas de los tres colectivos que anteriormente mencionamos pues, al no ver respondidas sus peticiones, se realizan la siguiente cuestión: ¿dónde queda, entonces, la ciudadanía que no apuesta ni comparte la opinión de los hechos, palabras o acciones que llevan a cabo, en este caso, el gobierno que regenta el puesto?

Como sabemos, nuestro país está constituido en un estado social y democrático de derecho, cuya forma de gobierno es la monarquía parlamentaria. No obstante, la implantación de esta ley se ha realizado sin contar con la voz de una gran parte de los ciudadanos, sin escuchar sus razones y sin realizar modificaciones.

Ya desde finales del siglo XVIII se decía la famosa frase "*Tout pour le peuple, rien par le peuple*", o lo que es lo mismo: "todo para el pueblo, pero sin el pueblo", como lema característico del despotismo ilustrado, en el que algunos colectivos veían la necesidad protagónica e interventora del pueblo en los asuntos políticos. No obstante, fue Abraham Lincoln quien la usó para definir el sistema democrático, a lo cual nos queremos referir con la citación de esta frase que ejemplifica, de manera clara, lo que hemos recogido anteriormente y lo que plasmaremos en las líneas que prosiguen.

Abriendo paso a la 'nueva' diversidad

Dejando a un lado todas las reformas que se plantearon con la creación de la séptima ley educativa de la democracia, nos centraremos en la asignatura de "Educación para la Ciudadanía" o, mejor dicho, "Educación Cívica y Constitucional", que así se llama en esta nueva ley. Una de las grandes preocupaciones y motivos por el que se ha rechazado continuamente esta asignatura desde su aparición en la LOE (2006) ha sido por caracterizarla de un marcado tinte ideológico y por considerarla como una asignatura adoctrinadora. Con este objetivo, en palabras del ministro Wert, la nueva asignatura nace libre de 'cuestiones controvertidas'. De esta manera, de esa lucha constante contra la Educación para la Ciudadanía, el nuevo gobierno optó por suprimir la única mención que se hacía en la LOE a la homosexualidad, además de eliminar el estudio y reflexión sobre las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza o la desigualdad, entre otros. ¿Son estos los aspectos controvertidos que tenía la EpC? A pesar de que vivimos en una sociedad diversa, se han eliminado del currículum escolar puntos tan litigados como la familia homoparental, las relaciones homosexuales o la desigualdad de género.

No obstante, como seres humanos que somos, la diversidad que nos caracteriza es algo que no se puede negar. Ello parece ser un discurso que no acaba de calar o de gustar en nuestro país o que, al menos, no suelen entenderse todas las desigualdades por igual, ya que algunas ni las contempla la nueva ley, por lo que no nombrarlas es como no reconocer su existencia. De esta manera, parece ser que el trato a la diversidad suele entenderse y reducirse al concepto de cultura y procedencia; discurso que ha adquirido un mayor reconocimiento tras la ruptura de barreras geográficas que separaban a unos países de otros tras la globalización, como ya hemos nombrado anteriormente. No obstante, diversos somos todos, y dentro de esa diversidad también se encuentran las personas que tienen una orientación sexual distinta a la aceptada por la mayoría de la población. Sin

embargo, parece ser que el gobierno que impera el poder en nuestro país no lo entiende de la misma forma; prueba de ello ha sido la elusión del concepto de "homofobia" o la no inclusión del concepto de familia homoparental en los libros de texto.

La inexistencia en España de contenidos obligatorios que traten la homofobia y la educación sexual, así como otros derechos humanos, tras la aprobación de la nueva ley de educación, puede contribuir a la violación del principio de no discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género. El matrimonio homosexual fue un derecho civil reconocido en nuestro país en el año 2005 a través de una acción llevada a cabo por el gobierno de Rodríguez Zapatero, criticada por muchos y apoyada por otros. Sin embargo, esta ley continúa vigente en nuestro país y la DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) contempló en su definición de "matrimonio" la siguiente frase: "*en determinadas legislaciones, unión de dos personas del mismo sexo, concertada mediante ciertos ritos o formalidades legales, para establecer y mantener una comunidad de vida e intereses*" pero, contradictoriamente, la legislación educativa de nuestro país no reconoce ese derecho, lo cual puede contribuir a acentuar los problemas de marginación hacia este sector de la población, en lugar de aminorarlos y optar por buscar su pleno reconocimiento no discriminatorio en la sociedad. ¿Qué ocurre con esos niños que se sienten hastiados de tanto insulto por cuestionar su preferencia sexual y que acarrean trastornos de personalidad y déficits en sus relaciones sociales y en la construcción de su personalidad? ¿Por qué no acaban de remover consciencias las noticias que muestran que una niña de tan solo 9 años se suicidó en España porque sus compañeras de colegio la tachaban de lesbiana?

Continuando con los cambios realizados en esta nueva asignatura, se omiten también conceptos tan polémicos como "desigualdad" o "racismo", como si pareciese que en nuestro país las actitudes racistas, xenófobas u homófobas no existiesen o, como si pareciese, del mismo modo, que todos y cada uno de nosotros nacemos con las mismas posibilidades que cualquier sujeto de nuestro país, por lo que hablar de desigualdad tampoco tendría sentido en esta nueva ley.

Bolívar afirmaba (2011), citando a Nussbaum (1999), que: "*el objetivo de la educación es cultivar la humanidad, es decir, dotar al ciudadano de las capacidades que le permitan una elección autónoma de su modo de vida*". Sin embargo, nosotros nos cuestionamos cuál es ese modo de vida o en base a qué criterios se puede hacer esa elección si no se contemplan todos los modos de vida existentes, si no se reconoce la pluralidad, la diversidad ni el problema de la exclusión. La respuesta parece clara. Continuamos apostando y ensamblando a nuestros alumnos en una especie de molde que produzca al ciudadano occidental, olvidando que ciudadanos somos todos y que "todos" no entramos en ese molde, y no por ello hemos de ser excluidos.

Es por ese motivo por el que la nueva asignatura apuesta por la creación del ciudadano con sentido patriota y nacional, vinculándolo al cumplimiento de la ley. Además, se fomenta la importancia de la propiedad privada, dedicando varios puntos a la dimensión económica de la sociedad humana, especialmente al papel de la iniciativa económica privada en la generación de la riqueza. Del mismo modo, se eliminan conceptos como "educación ética y democrática", "igualdad de derechos", "respeto a la diversidad",

"discriminación" o "interculturalidad", aunque sí se habla de una moralidad humana que, en planteamientos teóricos, englobaría a los conceptos anteriores. Igualmente, se recoge un punto muy interesante en el que se habla de los derechos humanos y el respeto a la vida y a la dignidad humana en el contexto de la nueva biotecnología –aspecto a reflexionar–.

Para finalizar, queremos preguntarnos: ¿tiene realmente sentido hablar de Educación Cívica o Ciudadana cuando se eluden derechos que han sido reconocidos a un sector de la población? ¿Tiene sentido, acaso, no reconocer que vivimos en un mundo desigual, donde la pobreza y la marginalidad brotan como gérmenes que ahogan y envuelven a miles de familias y personas a nivel mundial? ¿Tiene sentido que sigamos construyendo una ciudadanía reproductora y asimilacionista, que no tenga capacidad de cuestionarse ni una simple noticia vista en televisión? ¿Dónde queda esa ciudadanía crítica y reflexiva que el currículum recoge como algo a conseguir pero que, finalmente, no origina?

La educación, en definitiva, es mucho más que el currículum oficial que explicitan las leyes y que el sistema reglado. En contra de las diferentes visiones que se proyectan sobre la educación, especialmente aquellas que continúan apostando por el sentido nacional y patriótico de la misma, ésta se asienta en la clave de que es el conocimiento el que nos hace libres para poder decidir. Ahora bien, ¿se encuentra este objetivo en los planteamientos de la LOMCE? ¿Se pretende construir una ciudadanía con capacidad crítica y poder de decisión? O, en su defecto, ¿se asemeja más la LOMCE a una ley educativa destinada a perpetuar y/o reproducir un sistema político y productivo en particular?

## Referencias bibliográficas

Aunión, J.A y Álvarez, P. (2012, 18 de mayo). Wert da un giro ideológico a Educación para la Ciudadanía. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/18/actualidad/1337372224_754584.html

Bolívar, A. (2011). ***Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura.*** **Barcelona: Graó.**

Cortina, A. (2004, 11 de febrero). Educar para una ciudadanía cosmopolita. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2004/02/11/opinion/1076454006_850215.html

López Cortiñas, C. (2012, 2 de junio). ¿Qué esconden los cambios de Educación para la Ciudadanía? *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/06/02/actualidad/1338588074_866359.html

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Sevilla Merino, D. (2007). Ciudadanía y educación: relación entre el sistema social y político y el nacimiento y desarrollo de la educación pública en España. *Hespérides: anuario de investigaciones, 15*, 15-30.

# La muerte desde el punto de vista educativo: un enfoque pedagógico

Nazaret Martínez Heredia[1], Antonio-Manuel Rodríguez-García
*Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja S/N, 18071, Granada, España*

**Resumen**

A lo largo de la historia, cada cultura ha vivido y asumido la muerte de diferentes formas. Posiblemente los seres humanos seamos uno de los pocos animales que tengamos conocimiento de que antes o después vamos a morir, así que podemos afirmar que se trata de un hecho cierto. El presente trabajo de investigación pretende realizar una descripción de la realidad de la muerte en niños en el contexto de la sociedad española, ya que para definir la muerte y sus rituales debemos tener muy presentes el hecho cultural, social y psicológico de su contexto. Dentro de la educación para la ciudadanía creemos de especial relevancia la sensibilización sobre la muerte como algo natural, sin tapujos ni tabúes. Concretamente, se pueden enseñar estrategias y pautas para identificar y superar momentos clave del duelo, así como teorías sobre la percepción de la muerte para llenar un vacío pedagógico en nuestros centros educativos y en todos los niveles de formación formal. Es importante hacer una pedagogía de la muerte, tenemos que hablar de todo lo que conlleva dicho hecho que completa nuestra vida.

*Palabras clave:* Muerte; Pedagogía; Educación; Preparación.

**Abstract**

Throughout history, every culture has lived and assumed the death of different forms. Possibly the human beings let's be one of few animals that we have knowledge of which before or later we are going to die, so we can affirm that it is a question of a certain fact. The present research tries to realize a description of the reality of the death in children in the context of the Spanish society, since to define the death and their rituals must have very present the cultural, social and psychological fact of their context. In the education for the citizenship we believe of special relevance the awareness on the death as something natural, without mufflers not tabúes. Concretely, strategies and guidelines can be taught to identify and to overcome key moments of the grief, as well as theories on the perception of the death to fill a pedagogic emptiness in our educational centers and in all the levels of formal training. It is important to do a pedagogy of the death, we have to speak about everything what carries the above mentioned fact that completes our life.

*Keywords:* Death; Pedagogy; Education; Preparation.

1 Autor para correspondencia: Nazaret Martínez Heredia
Correo electrónico: nazareth@ugr.es

# Introducción

La muerte es un tema constantemente vetado, debido a que se trata de un tema de muy mal gusto dentro de nuestra sociedad occidental. Es importante indagar en el tema de la educación para la muerte dentro de nuestras escuelas, ya que nadie nos enseña a encontrar un sentido aséptico, significativo y autodidáctico ante la muerte y el morir.

A lo largo de la historia, cada cultura ha vivido y asumido la muerte de diferentes formas. Posiblemente seamos uno de los pocos animales que tengamos conocimiento de que antes o después vamos a morir, así que podemos afirmar que la muerte es universal y nadie escapa a ella, es decir, es un hecho cierto e innegable. El hecho de que todos morimos no se ha modificado, pero las actitudes, las creencias y las conductas que lo rodean son tan diferentes como los individuos que la practican.

Lorente (2008) exponen que como profesionales de la educación, debemos actuar teniendo en cuenta tres bloques de intervención, siendos éstos: Individual-Familiar, Entorno y Aspectos Sociales. Cuidar a un ser humano significa compartir sus penas y sus alegrías y no abandonarle a la soledad. A nivel familiar hay que planificar la intervención y deberíamos informar a las personas directamente implicadas en dicho proceso. Informar para luego poder afrontar conjuntamente. Cuando estamos cerca de una persona, aproximándonos desde el respeto, se siente cuidada y querida. Tenemos que ser capaces de consensuar lo que podemos, debemos y tenemos que hacer cada uno de los que participamos en la propuesta de intervención dentro de la educación para la muerte. De entre ellos destacamos:

- comprender las características del individuo y de la familia (interesarse por sus relaciones),
- saber las características del proceso que están realizando (ayudando a descubrir y desarrollar sus propios recursos),
- interpretar el significado del sufrimiento (evitando juicios de valor),
- vivir dicho significado (reflexionando antes de actuar-responder).

La educación está asociada a las relaciones interpersonales. En este tipo de educación participa la educación social y por lo tanto, la educación social participa de estas consideraciones y ubica al educador social en un papel importante, como facilitador, guía y mediador de procesos educativos, fundamentalmente colectivos, que permitan a los grupos asumir la responsabilidad de sus propias vidas y trabajar juntos por elevar la calidad de vida de todos los educandos, por ello es importante la introducción de la muerte como un enfoque pedagógico dentro de nuestras escuelas bajo la premisa de la educación para ciudadanía.

# El duelo y sus etapas

Nuestras actitudes y sentimientos ante la muerte definirá nuestro proceso de morir y de afrontarnos a la muerte, es por ello que instaurar las bases de dicho proceso supone

mostrar la importancia de asumir la muerte como un hecho biológico, psicológico y social desde edades muy tempranas. Ante la muerte de un ser querido, aparecen el luto y el duelo como formas de vivencia social. Según la doctora Kübler- Ross (2000) el luto expresa la tristeza y el dolor que siente el vivo ante la pérdida de un familiar o amigo. Duelo, proviene del latín *dolos* que significa dolor, y posee varios significados:

- Es una pena individual que se presenta cuando muere un ser querido.
- Es el periodo en el que el individuo, ante una pérdida real o subjetiva (personal, objeto, función, status, etc.) trasmite o experimenta una respuesta.

Del mismo modo Posada (2008) define el duelo como la respuesta psicológica, de sentimiento y de pensamiento que se presenta ante la pérdida de un ser querido entendiéndolo como un proceso en movimiento, con cambios y múltiples posibilidades de expresión.

La doctora Kübler-Ross (2000), estableció unas etapas generals de superación del duelo a tener muy en cuenta para trabajar con personas en duelo, las cuales serían:

1. NEGACIÓN: la primera reacción que experimenta una persona es la negación, "no, no puede ser". La negación nos ha acompañado a lo largo de toda nuestra vida, pero ante la noticia de la muerte inminente, esa negación es total. El negar el hecho, otorga tiempo para pensar en la muerte de manera más distanciada, otorgando el tiempo necesario para aceptar dicho evento. La negación constituye un mecanismo para amortiguar el efecto, a su vez, hay que decir, que no es un fenómeno individual, ya que en nuestra cultura se ha ido negando todo lo relacionado con la muerte. No se habla de ella, se ha pasado de velar al enfermo en la propia casa, rodeado de familiares y amigos, a una camilla de terapia intensive.
2. IRA: una vez que se acepta la realidad, se subleva contra ella y se pregunta: "¿por qué yo?", "es injusto que me toque a mí". Todo a su alrededor es doloroso y el pensar en su condición le inunda de odio y dolor. Las características esta etapa es la negación de Dios y los insultos. Se siente hundido piensa que él sería el que debía estar con vida. Expresan su rabia y la proyectan hacia otras personas. Si no es así, y la proyectan interiormente se expresa en forma de depresión. El culpar al otro hace que se evite el dolor y que acepte el hecho de que la vida deberá continuar.
3. PACTO O NEGOCIACIÓN: en esta etapa, se asume la condición, pero siente la necesidad de negociar el tiempo, intenta hacer un trato, ya que alguna vez, este recurso le fue útil. Las personas adultas, en estas circunstancias, piden tiempo por tener buena conducta. Estos pactos son secretos y sólo los que los hacen, tienen consciencia de ellos. Este pacto o negociación, se da para ganar tiempo a la hora de aceptar la verdad, retrasando la responsabilidad para liberar emocionalmente las pérdidas.
4. DEPRESIÓN: cuando se han pasado todas las etapas anteriores, aparece la depresión. La depresión es el resultado de lo que ha perdido.

5. ACEPTACIÓN: desde la muerte la persona ha estado trabajando con la muerte, a través de la ira, el enfado y ha solucionado sus asuntos incompletos. Una vez aquí, ya ha tenido tiempo de superar las fases anteriores, llega muy débil y cansado, tanto física como afectivamente. En esta etapa solo hay paz, no hay dolor ni felicidad, el dolor está en quienes lo rodean.

A través de estas etapas, la doctora Kübler-Ross unió la anatomía psíquica de la muerte y su carácter emocional, de esta manera, podemos entender el proceso de la muerte para aceptarla de la mejor manera. Estas etapas, normalmente se dan en el mismo orden y son comunes para todos a la hora de adaptarnos a cambios tanto positivos como negativos, pero las personas somos seres únicos y es posible que no todos pasemos por estas etapas de la misma forma ni con la misma duración. Puede ser que de una etapa, pasemos continuamente a otra.

## Afrontamiento de la muerte en niños

Cuando un niño nace, no tiene miedo a la muerte y normalmente le termina temiendo. ¿Qué ha ocurrido para que se produzca este hecho? Se han incrementado sus miedos vitales y su concepto de muerte ha cambiado.

Según Piaget (1984) los niños asocian la muerte principalmente a la pérdida de su objeto más querido, su madre, y con ella todas las garantías de cuidado y amor incondicional que solían protegerlo del mundo desconocido y hostil. Todo esto, le produce ira y temor, ya que el niño cree que la muerte es una ofensa contra él. Los adultos y los niños presentan actitudes distintas y diferenciadas ante la muerte. En la infancia, las actitudes que presentan están en función de cómo comprenden los conceptos cercanos a la muerte («está muy enfermo y va a morir», «va a morir» y «muerto»), así, hasta los dos años no suelen presentar reacciones graves inmediatas, aunque a veces se ha mostrado desconsuelo; sobre los 3-4 años, comienza a surgir el miedo a la muerte (aún no asumen su propia muerte, el miedo le viene por el temor que les ocasionaría la muerte de sus seres queridos). En la niñez pueden producirse cambios de conducta ante la muerte de familiares, como: desobediencia, agresividad, mal rendimiento escolar y acentuado interés por el tema de la muerte, a veces asociado al hecho de dormir. En esta etapa, se suelen desarrollar juegos para controlar el miedo y/o la pena que les sugiere la muerte. Entre los 5 y los 7 años, los niños comienzan a entender que la muerte es irreversible, universal, tienen la noción de que todas las cosas que están vivas tienen que morir, también comprenden que todas las funciones de la vida terminan con la muerte, es decir, el miedo a la muerte suele disminuir. estas características se desarrollan cuando los niños pasan del pensamiento pre operacional al operacional concreto. Cuando alcanza la edad de 8-10 años acepta que todos moriremos, asimila que ciertamente, morirá mas adelante. El cómo nos enfrentamos emocionalmente a la pérdida es lo que llamamos elaboración de duelo y nos lleva a la necesidad de adaptación a una nueva situación. Es una experiencia universal y de la cual los niños no están exentos.

La comprensión de la muerte va cambiando con la edad, Donzino (2003) admite la existencia de cuatro etapas en dicho conocimiento con características específicas:

- Hasta los 2 años existe una total incomprensión e indiferencia por el tema. Sin embargo, las reacciones de pena y la ansiedad de la separación son posibles.
- De los dos años a los cinco, la muerte adopta un significado de interrupción y desaparición, pero como algo provisional, transitorio y reversible. Interpretan su mundo de manera concreta y literal y pueden hacer preguntas que reflejan esta perspectiva. Pueden creer que la muerte puede ser causada por pensamientos y proporcionar las explicaciones mágicas, culpándose a menudo por la muerte. No se logra comprender los mecanismos causales.
- De los seis a los nueve años, progresivamente se entiende la muerte como un suceso natural, definitivo e irrelevante al que se asocian una serie de símbolos asociados con ella: cementerio, cadáver, tumba, esqueleto, etc. Se pierde la carga moral de la muerte como castigo.
- De los nueve años a los once, el concepto se aproxima paulatinamente al del adulto. Se accede a una simbolización de la muerte, al proceso biológico que supone y al temor a que suceda. Se adquiere progresivamente la concepción adulta de la muerte; final, irreversible y universal.

Durante años, ha existido la tendencia de pensar que el impacto de la muerte en la infancia es menor debido a que su capacidad de comprensión y la inmadurez de los procesos psicológicos en los niños es menor. Desde los años 60 empieza a cambiar este concepto y se acepta que los niños, incluso muy pequeños, pueden tener reacciones de ansiedad, miedo y depresión ante la pérdida de un ser querido y que se puede ayudar a los niños a partir de los 2 ó 3 años en un proceso de duelo.

La pérdida en la niñez no se expresa de manera semejante a como ocurre en el mundo adulto, no se observa ni el abatimiento moral ni la tristeza, sino lo que se ha denominado "equivalentes depresivos". Ellos comprometen de manera fundamental al cuerpo del niño y se presentan bajo la forma de:

- Desaparición brusca de adquisiciones en su desarrollo intelectual, afectivo o motor.
- Retracción auto erótica: chupeteo, aislamiento, balanceo, apatía hacia el medio, seguida de un período de llanto inconsolable.
- Alteraciones del sueño y de la alimentación.
- Distracción escolar; descenso del nivel escolar.
- Manifestaciones de ansiedad:
- Enfermedades recurrentes: otitis, anginas, trastornos gastrointestinales.
- Modificaciones de lo sufrido pasivamente a su forma activa: niños que se posicionan como perdedores crónicos, o que se exponen a riesgos y accidentes (Donzino, 2003).

Sin duda, las experiencias de pérdida son parte integrante del desarrollo infantil y la manera en que se resuelven estas situaciones, determinará la capacidad para afrontar y resolver experiencias de pérdidas posteriores (separación/abandono) de uno de los padres, constituye uno de los mayores estresores a los que un niño debe enfrentarse.

## Enfoque educativo de acompañamiento por duelo

Worden (2010) agrupa una serie de principios básicos a tener en cuenta durante el asesoramiento psicológico pero que podemos extrapolar también al educativo en el duelo, éstos son:

- Dar tiempo.
- Facilitar el afrontamiento de la pérdida.
- Ayudar a expresar e identificar sentimientos, especialmente los más complicados de expresar. Ira, ansiedad, tristeza…
- Preparar la reubicación del objeto interno.
- Consentir las diferencias interindividuales, debido a que no existe una forma mejor que otra de afrontar la pérdida, sino tantas como circunstancias o personas.
- Interpretar la conducta de manera normal ya que algunas veces las personas dolientes pueden llegar a pensar que se están volviendo locas o que están haciendo cosas anormales.
- Ofrecer un apoyo continuado, no puntual ya que nuestra ayuda puede ser lo único que lo oriente en su realidad.
- Ayudar a explorar lo inadecuado y lo adecuado de las defensas.
- Derivar, si se trata de un duelo patológico.

Como bien expone Rodríguez Herrero (2012) nuestro enfoque se realiza desde la educación, yendo más allá de la intervención clínica psicológica, siendo adecuada en situaciones de duelo patológico. Destacamos la diferencia existente entre ambas perspectivas:

**Tabla 1: Diferencias entre el enfoque educativo y el enfoque clínico ante el duelo.**

| ENFOQUE EDUCATIVO DEL ACOMPAÑAMIENTO POR DUELO | ENFOQUE CLÍNICO DE LA INTERVENCIÓN POR DUELO |
|---|---|
| Cualquier educando como persona susceptible de acompañar | Paciente individual como objeto de intervención |
| Objetivo principal: formación | Objetivo principal: prevención o curación |
| Intervienen profesionales educativos | Intervienen profesionales especializados y clínicos |

Fuente: Rodríguez Herrero (2012).

El afrontamiento existencial y emocional ante la muerte es una competencia clave para la persona que trabaja con personas en duelo, Chan, Tin y Wong (2017) afirman que los profesionales deben saber enfrentarse a retos existenciales por ejemplo, reconstruir y actualizar los supuestos de la vida y la muerte y desafíos emocionales a nivel profesional y personal manejando sus propias emociones. Gamino y Ritter (2012) proponen la exigencia de una competencia hacia el afrontamiento de la muerte en los profesionales como una habilidad especializada para manejar y tolerar los problemas con personas que han padecido una pérdida, poniendo de relieve la importancia de la capacidad de ayudar manejando el impacto de la muerte sobre sí mismos.

Menéndez y García, (2013) añaden que los profesionales que ayudan a personas en proceso de duelo deben seguir estos pasos para facilitar dicha tarea:

Antes del fallecimiento:

- Preparar a la familia y amigos para la fase terminal y el duelo.
- Anticipar la cercanía de la muerte.
- Recomendar la participación de los niños mayores de cinco años en los rituales funerarios.
- Identificar el riesgo de padecer un duelo complicado.

Después del fallecimiento:

- Acompañar.
- Realizar la educación del duelo.
- Reorientar falsas creencias.

## Conclusiones

La muerte ha sido un tema de reflexión durante muchas décadas. Para cada cultura tiene significados diferentes, pero por lo general ocurre que el hecho de pensar en las posibilidades ante la muerte propia o ajena, hace desplegar una serie de actitudes predominantemente negativas que pueden desencadenar determinados comportamientos de las personas ante este tema. Comúnmente, se concibe la muerte como un proceso que genera temor, ansiedad y preocupación.

Es un hecho cierto que nuestra sociedad actual considera la muerte un tema tabú, además utiliza un lenguaje eufemístico para referirse a ella, pero ésta no es ajena a nadie, por lo que se hace necesario empezar a educar, bien sea desde la prevención, para estar preparados, como para la intervención con aquellos alumnos, padres o madres, que recientemente han experimentado la pérdida de un ser querido.

Otro aspecto a destacar, es la formación específica que deben tener los profesionales de la educación. Esta preparación puede y debe comenzar desde la preparación a los propios profesionales, ya que éstos no se plantean la necesidad de conocer sobre el tema. Para

tratar este tema sería muy importante, contar con la experiencia de personas que han tenido relación directa o indirectamente con familiares o amigos, con los que han vivido esta experiencia, o incluso con enfermos que hayan salido de su enfermedad.

La educación para la ciudadanía debe mostrar una idea sobre la muerte como algo natural, sin tapujos ni tabúes a través de estrategias y pautas para identificar y superar momentos clave del duelo, así como teorías sobre la percepción de la muerte para llenar un vacío pedagógico en nuestros centros educativos y en todos los niveles de formación formal. Es importante hacer una pedagogía de la muerte y asumir todas las tareas que conlleva.

## Referencias bibliográficas

Chan, W. C. H., Tin, A. F., y Wong, K. L. Y. (2017). Effectiveness of an experiential workshop for enhancing helping professionals self-competence in death work in Hong Kong: a randomised controlled trial. *Health y social care in the community*, *25*(3), 1070-1079.

Donzino, G. (2003). Duelos en la infancia. Caracteristicas, estructura y condiciones de posibilidad. *Revista Cuestiones de la Infancia, 7,* 39-57.

Gamino, L. A., Ritter, R. H. (2012). Death competence: An ethical imperative. *Death Studies, 36*, 23-40.

Kübler-Ross, E. (2000). *Sobre la muerte y los moribundos.* Barcelona: Carvigraf

Lorente, X. (2008). *Acompañamiento en el sufrimiento y en el morir.* Recuperado de: http://www.eduso.net/res/?b=11&c=100&n=315

Menéndez, C., y García, H. (2013). Duelo. En W. Cacciavillano, *Soporte clínico oncológico y Cuidados Paliativos en el paciente pediátrico* (pp. 90-115). Argentina: Buenos aires.

Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Ediciones Morata.

Posada, R. S. (2008). *El manejo del duelo. Una propuesta para un nuevo proceso.* Madrid: Verticales de Bolsillo.

Rodríguez Herrero, P. (2012). Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Madrid: Madrid.

Worden, W. (2010). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia.* Barcelona: Paidós.

# Educación para el desarrollo y la ciudadanía global: propuestas desde el ámbito universitario

Manuel-Jesús Hermosín-Mojeda[a1], Begoña Mora-Jaureguialde[b], Heliodoro-Manuel Pérez-Moreno[c]

[a] *Universidad de Huelva, Avda. Fuerzas Armadas, s/n, 21007, Huelva, España*
[a] *Universidad de Huelva, Avda. Fuerzas Armadas, s/n, 21007, Huelva, España*
[a] *Universidad de Huelva, Avda. Fuerzas Armadas, s/n, 21007, Huelva, España*

**Resumen**

Desde la asignatura Educación para el Desarrollo y la Cooperación Internacional, de 3º del Grado en Educación Social, en la Universidad de Huelva se vienen desarrollando propuestas para que el alumnado pueda vivenciar el aprendizaje teórico de la asignatura a través de la realización de proyectos socioeducativos, en grupo, que implique un conocimiento del Tercer Sector –a diferentes niveles– y que promueva una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida que lidere los valores sociales en los desempeños profesionales para los que se están preparando. A través de una selección de los mejores proyectos elaborados, tanto en el ámbito nacional como internacional, este trabajo analiza diversas propuestas que el alumnado ha realizado a lo largo de los años de implantación del Grado para afrontar sus proyectos, dibujando, a través de su estudio, las líneas de intereses de la población universitaria onubense. Análisis descriptivo documental. Se parte de una muestra de 1000 alumnos que han producido en 5 cursos más de 100 proyectos socioeducativos. Sin repetir población de trabajo en el proyecto ni país de referencia, se extraen y analizan los 25 proyectos de mayor relevancia socioeducativa, aquellos que han integrado la visión de las ONG que han colaborado en la materia.

*Palabras clave:* Educación para el desarrollo; Ciudadanía global; Proyectos socioeducativos; Educación Superior.

**Abstract**

Inside the subject Education for the Development and the International Cooperation, which belongs to the curriculum of Social Education in the University of Huelva, we are performing some activities so that the students could experience the theoretical contents through social-educational projects that the students, in teams, organize

1 Autor para correspondencia:
manuel.hermosin@dedu.uhu.es, bego.mora@dedu.uhu.es

along the semester. These projects imply the knowledge of the Third Sector –at different levels- and they promote the participation of a global citizenship that must be critic, responsible and committed who can lead the social values in the professional developments they are learning about. Through a selection of the best projects the students made at the national and the international levels, this paper analyses the different propositions the students performed along the implementation years of this career, to finish their assignments at the end of the semester, drafting, through this study, the university students' main lines of interests. This is a documentary descriptive analysis. The sample is about 1,000 students who have made more than 100 projects along 5 academic years. Avoiding the repetition of the target population or the country, we analyse the 25 most relevant projects according to the social-educational orientation, those which have integrated the vision of the NGOs that have collaborated with the subject.

*Keywords*: Education for the development; global citizenship; Social-educational projects; High education.

# 1. Introducción

Los retos y cambios que supusieron para la universidad la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con sus luces y sus sombras, nos han proporcionado oportunidades para modificar los paradigmas más tradicionales de la enseñanza superior universitaria española. En mayor o menor medida, lejos van quedando ya las clases expositivas gracias a la incorporación de metodologías de enseñanza que ya fueron experimentadas y han demostrado su eficacia. Sin embargo, a pesar de que habían sido incorporadas en otros niveles educativos con notable éxito, les ha costado traspasar las fronteras de la universidad. Actualmente no dejan de aparecer congresos universitarios que sirven de escaparate de las *nuevas* formas de enseñar y aprender y su aplicación en la educación superior.

En el caso del estudio que se presenta, partimos de la adopción del Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) en la asignatura de 3º de carrera de la Titulación de Graduado en Educación Social de la Universidad de Huelva, denominada Educación para el Desarrollo (EpD) y la Cooperación Internacional (CI).

# 2. Los proyectos de trabajo (ABP) en la universidad

Desde que iniciara su andadura en la segunda mitad del siglo XX, en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá), el ABP ha ido ganando terreno en el planteamiento de muchas asignaturas de corte distinto en el ámbito universitario.

En la Universidad de Huelva, como en el resto de las universidades españolas, gracias a la implantación del EEES, se produjo un cambio sustancial en el diseño de los programas de las asignaturas, incluyéndose en dichos programas las competencias que debían adquirir los alumnos al finalizarlas o bien, a qué competencias contribuyen las diferentes asignaturas que se incluyen en un plan de estudios para facilitar el desarrollo del

profesional tras su paso por la academia. Las competencias son, por tanto, el elemento fundamental en la formación universitaria y podemos definirlas como

> "la capacidad de un sujeto de aplicar en el momento más idóneo la estrategia o conocimiento más oportuno. No solo implica el dominio del conocimiento o de estrategias o procedimientos, sino también la capacidad o habilidad de saber cómo utilizarlo en el momento más adecuado" (Alonso, Cruz y Hermosín, 2010).

Si en la educación superior nos centramos en la transmisión de contenidos, el estudiante adquirirá una importante cantidad de conocimientos teóricos sobre la asignatura que está estudiando, aunque, probablemente, no tendrá referencias de la forma de aplicar ese contenido a la situación práctica real que se le presentará en el futuro laboral donde deberá desempeñar su profesión para la que se está formando. La mejor forma de enlazar los contenidos teóricos con su aplicación en la vida profesional es creando escenarios similares a los que el estudiante se va a encontrar en el futuro.

El Aprendizaje Basado en Proyectos "es una metodología de aprendizaje en la que se pide a los alumnos que, en pequeños grupos, planifiquen, creen y evalúen un proyecto que responda a las necesidades planteadas en una determinada situación" (SIEUPM, 2008, p. 4). De esta forma, el alumnado debe situar el contexto de actuación en donde debe aplicar el conocimiento teórico que va adquiriendo en la asignatura que cursa. Este proyecto es acompañado por el profesorado que tutela los grupos de trabajo y que orienta sus procesos de toma de decisiones. Con esta metodología se contribuye a que el discente gracias a la asimilación de los contenidos teóricos, aprenda a desenvolverse como profesional capaz de identificar y resolver situaciones problemáticas, al mismo tiempo que comprende el impacto de su propia actuación profesional y las responsabilidades que implica cualquier toma de decisiones. En definitiva, durante el proceso será capaz de interpretar datos y diseñar estrategias y, en relación con todo ello, se sorprende utilizando el conocimiento teórico que se está adquiriendo en la formación para dar una respuesta contextualizada a la situación a resolver planteada.

En la asignatura que nos ocupa el trabajo por proyectos encaja perfectamente ya que, en el ámbito de trabajo de los educadores sociales, el proyecto suele ser uno de los elementos fundamentales para actuar en ONGDs y otro tipo de asociaciones o colectivos dedicados a la EpD. De hecho, organismos oficiales que gestionan la ayuda oficial al desarrollo, promueven el funcionamiento mediante la financiación de proyectos, en el ámbito privado, por su parte, las fundaciones y empresas que entre sus fines sociales tienen el soporte económico de actividades con fines sociales, también convocan la presentación de proyectos para canalizar esa forma de financiación. En este contexto, como hemos dicho ya, la preparación del estudiantado en realización de proyectos es fundamental como parte de su formación como educadores y educadoras sociales.

El equipo docente responsable de la asignatura, conocedores de la adopción por parte de las organizaciones y asociaciones dedicadas a la cooperación de un marco lógico para el diseño de proyectos, incorporó en la parte práctica de esta asignatura, el aprendizaje basado en proyectos. Para facilitar la comprensión del proceso, el diseño y realización de dicho proyecto se establece la secuencia del marco lógico aludido.

## 3. El Marco Lógico (Logical Framework en inglés)

El marco lógico muestra las reglas para la planificación del proyecto de una forma en que la descripción de éste sea objetiva, los resultados sean fácilmente evaluables y su redacción esté claramente estructurada. Este enfoque "es una herramienta metodológica utilizada en la Planificación de Proyectos Orientada por Objetivos cuyos orígenes la sitúan en la elaboración de proyectos estratégicos estadounidenses de gran envergadura" (Ferrero y de Loma-Osorio, 2008, p. 61). Los elementos básicos para los proyectos desde esta perspectiva del Marco Lógico son:

1. El objetivo general.
2. Los objetivos específicos.
3. Los resultados esperados.
4. Las actividades necesarias para alcanzar dichos resultados.
5. Los recursos necesarios para desarrollar las actividades.
6. Las limitaciones externas del proyecto.
7. Los indicadores medibles y objetivos para evaluar el proyecto.
8. El procedimiento para determinar los indicadores.

Según Ferrero y de Loma-Osorio (2008, p. 64), la descripción de los elementos del proyecto sería:

- "El OBJETIVO GLOBAL (OG) es el principal objetivo general al cual se quiere que contribuya el proyecto a largo plazo.
- El OBJETIVO ESPECÍFICO (OE) establece la situación que se espera permanezca como consecuencia del proyecto.
- Los RESULTADOS son los que el proyecto puede garantizar como consecuencia de sus actividades.
- Las ACTIVIDADES, que son las acciones necesarias para transformar insumos dados en resultados planificados dentro de un período de tiempo dado.
- Los INSUMOS son las "materias primas" de un proyecto para producir los resultados propuestos: medios humanos, técnicos y materiales".

Con esta información los estudiantes deben buscar situaciones en las que hay una necesidad concreta y que desde la EpD se pueden mejorar, haciendo, además del proyecto según el marco lógico, un análisis de la realidad y una justificación –o marco teórico- para el proyecto que lo conecte aún más con el contexto donde se va a desarrollar y un análisis de la sostenibilidad de dicho proyecto. Con esta perspectiva contribuimos, además, a la creación de una conciencia de ciudadanía global en el estudiantado que podrá transmitir en el desarrollo profesional de su carrera.

# 4. Los proyectos llevados a cabo por los estudiantes

A lo largo de los años que esta asignatura está impartiéndose –desde el curso 13/14–, los alumnos y alumnas han propuesto más de 100 proyectos, de los cuales hemos seleccionado los siguientes:[2]

**Tabla 1. Proyectos llevados a cabo en el curso 2012-13 (total de proyectos: 21)**

| TÍTULO | COLECTIVO | TIPO DE INTERVENCIÓN (OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS) |
|---|---|---|
| Taller de valores - desarrollo comunitario. | Jóvenes de 14 a 16 años. (Huelva-España) | Fomentar los valores a través de actividades y juegos en grupos de jóvenes de colectivos marginales.<br>Mostrar formas de ocio sano mediante la realización de actividades en un campamento. |
| Educación de niños en Rumanía (etnia gitana). | Niños de etnia gitana en la Escuela rural de Ploiesti (Prahova - Rumanía) | Mejorar la escolarización obligatoria de los niños gitanos en Rumanía.<br>• Fomentar la inserción social.<br>• Crear personal cualificado para la formación de los profesionales.<br>• Mejorar la intermediación entre familias y escuela.<br>• Fomentar la igualdad de trato con todos los colectivos.<br>• Motivar a los alumnos sobre la importancia de la educación secundaria.<br>• Concienciar a las familias de la importancia de escolarizar a sus hijos. |
| Información en origen (prevención ante la inmigración). | Adultos en el África subsahariana (Senegal) | Formar personas relacionadas con la educación y otros colectivos sociales, en los países de origen de inmigración, para informar de las condiciones en que se realizan las migraciones y cuál es la realidad de los países receptores de inmigración.<br>Ofrecer acciones formativas a la población local para el autoempleo (microcréditos, ayudas internacionales,…). |

2 Hay variaciones en el número total de proyectos llevados a cabo en los diferentes cursos debido a las variaciones en el número de alumnos matriculados y a que en algunos cursos se han realizado otros proyectos como videos participativos de realidad social mediante la investigación-acción participativa. Véase: Hermosín-Mojeda, M. J.; Conde-del Río, M. A. y Jiménez Fernández, J. (2016): "El video participativo como herramienta para la asignatura Educación para el Desarrollo". II Congreso Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores. Congreso Virtual.

| TÍTULO | COLECTIVO | TIPO DE INTERVENCIÓN (OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS) |
|---|---|---|
| Reconstrúye-T. | Inmigrantes desempleados en Lorca (Murcia) | Mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes a través del empleo.<br>• Enseñar estrategias para una búsqueda eficaz de empleo.<br>• Entrenar estrategias para afrontar entrevistas de trabajo.<br>• Ayudar mientras se realiza la búsqueda activa de empleo. |

**Tabla 2. Proyectos llevados a cabo en el curso 2013-14. (Total de proyectos: 21)**

| TÍTULO | COLECTIVO | TIPO DE INTERVENCIÓN (OBJETIVOS DE LO PROYECTOS) |
|---|---|---|
| Desmontando barreras. | 15 familias de las 180 que son beneficiarias de las ayudas de la ONG "Ropero de Huelva" | Contribuir a alcanzar el primer objetivo del milenio: erradicación de la pobreza.<br>• Ofrecer a las familias recursos socioeducativos.<br>• Llevar a cabo talleres de orientación y formación laboral.<br>• Fomentar el desarrollo de competencias psicológicas, para afrontar los problemas que se derivan ante situaciones de escasez de recursos y de desigualdad de oportunidades. |
| Empoderamiento de la mujer local e inmigrante en zonas rurales de Huelva | Mujer local e inmigrante de zonas rurales de Huelva | Contribuir al desarrollo integral de la mujer potenciando sus capacidades a través de la formación para mejorar la calidad de vida.<br>• Empoderar mediante la formación a mujeres locales e inmigrantes de áreas rurales de Huelva para facilitar su inserción laboral.<br>• Fomentar el espíritu emprendedor entre las mujeres.<br>• Promover las relaciones sociales y la interculturalidad entre las mujeres de áreas rurales agrícolas de Huelva.<br>• Favorecer la mejora de las relaciones entre empresas, trabajadoras, inmigrantes y entidades sociales a través de la intermediación y la sensibilización. |
| Mujeres olvidadas | Viudas menores de 18 años en Vrindavan (India) | Formar e informar al colectivo de mujeres olvidadas (viudas de la India) sobre diversas temáticas.<br>• Informar sobre su situación, derechos y deberes y los diversos puntos de información que tienen a su alcance.<br>• Formar a ese colectivo en herramientas para la búsqueda de empleo.<br>• Preparar al colectivo para el autoempleo. |

| TÍTULO | COLECTIVO | TIPO DE INTERVENCIÓN (OBJETIVOS DE LO PROYECTOS) |
|---|---|---|
| Red de docentes implicados en la integración cultural | Docentes de diferentes niveles educativos. | Formar e informar a los docentes sobre la interculturalidad, fomentando la convivencia desde el respeto.<br>• Informar de las ventajas o inconvenientes de la interculturalidad.<br>• Sensibilizar sobre la discriminación de diversas culturas.<br>• Conocer rasgos culturales de otras culturas. |
| "Muñecas madrinas": un corazón de trapo | Sociedad en general. (Almonte, Huelva, España) | Crear nuevos recursos tecnológicos para la ONG "Muñecas madrinas" (perfil de facebook y un blog) donde darse a conocer ante la sociedad y difundir la obra social que realizan.<br>• Aumentar la colaboración de voluntarios y la participación del pueblo donde radica la ONG.<br>• Mantener actualizados los recursos tecnológicos que se ofrecen a la ONG.<br>• Difundir el proyecto ONG Muñecas madrinas para transmitir la labor solidaria que realizan. |
| ÚneT-diviérteT | Jóvenes de 6 a 15 años del Centro Social "Marismas del Odiel". (Huelva. España) | Proporcionar y potenciar técnicas y habilidades básicas de higiene diaria y salud en el colectivo señalado, así como optimizar su bienestar y calidad de vida.<br>• Entrenar a los destinatarios en hábitos y rutinas de higiene diaria.<br>• Incrementar actitudes, aptitudes y estilos de vida saludables en el grupo.<br>• Intervenir mediante el desarrollo de actividades socioeducativas. |
| Prevención VIH/SIDA | Jóvenes de 18 a 21 años del barrio Las Palmas (Guinea Ecuatorial). | Incrementar o mejorar los conocimienots sobre el VIH/SIDA. Prevenir las enfermedades de transmisión sexual y el VIH.<br>• Fomentar hábitos de conducta saludable para prevenir el contagio por VIH/SIDA.<br>• Elaborar un programa formativo (taller) para dar a conocer las vías de transmisión del VIH y cómo prevenirlo. |
| Educación presa | Mujeres reclusas en Guatemala | Ayudar a las familias de las mujeres reclusas en Guatemala.<br>Mejorar la calidad de vida de las mujeres privadas de libertad de una manera indirecta, haciéndoles saber que en su entorno familiar cuentan con un apoyo externo.<br>• Facilitar a las familias la realización personal y la participación en el entorno.<br>• Informar de los derechos que disponen las mujeres en prisión a través de la familia.<br>• Aumentar la afectividad y la atención de los familiares hacia las mujeres en prisión.<br>• Fomentar el acceso a la cultura y a la educación de los familiares.<br>• Incrementar la autonomía de la familia, mejorando las limitaciones. |

**Tabla 3. Proyectos llevados a cabo durante el curso 2014-15. (Total de proyectos: 27)**

| TÍTULO | COLECTIVO | TIPO DE INTERVENCIÓN (OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS) |
|---|---|---|
| Voluntariado, un estilo de vida. | Comunidad de la ciudad en general (Finlandia) | Sensibilizar a la población en general de la necesidad de apoyo a los niños hospitalizados 7-15 años.<br>Fomentar acciones para el voluntariado en hospitales mediante el acuerdo y colaboración con la dirección de los hospitales.<br>Llevar a cabo talleres de formación para voluntarios. |
| 'Passe-moi la bole'. | Infancia-adolescencia: 10-16 años (Lyon, Francia) | Desarrollar talleres de formación en valores (Interculturalidad) a través del deporte.<br>Elegir valores con el grupo para trabajarlos por meses. |
| Una segunda oportunidad. | Adultos (Brasil) | Desarrollar talleres de formación vocacional.<br>Proporcionar recursos y habilidades sociales que favorezcan la reinserción socio-laboral de presos con cualificación profesional en prisión. |
| Aulas hospitalarias. | Periodo escolar primaria (Portugal) | Proporcionar atención educativa al alumnado hospitalizado.<br>Llevar a cabo talleres de habilidades sociales.<br>Realizar talleres de formación del voluntariado. |
| Madres sanas. | Mujeres gestantes: 15-30 años (Colombia) | Prevenir/reducir el consumo de drogas mediante talleres de habilidades sociales y ocio sano.<br>Realizar talleres de educación maternal. |

**Tabla 4. Proyectos llevados a cabo durante el curso 2015-16. (Total de proyectos: 19)**

| TÍTULO | COLECTIVO | TIPO DE INTERVENCIÓN (OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS) |
|---|---|---|
| Familias magrebíes con niños de 6 a 12 años con discapacidad intelectual en riesgo de exclusión social. | Infancia: 6-12 años y familias (Marruecos) | Elaborar programas formativos para familias con hijos con discapacidad intelectual.<br>Elaborar programas para la inclusión de alumnos de 6 a 12 años con discapacidad mental. |
| Unidos por el cambio. Intervención familiar con menores adolescentes y progenitores reclusos. | Reclusos con menores (Colombia) | Prevenir y reducir conductas infractoras en los menores.<br>Mejorar la calidad de vida de estos colectivos, tanto física, psíquica como socialmente. |
| Tú eres capaz (Menores infractores). | Adolescentes: 14-16 años (Chile) | Reducir los factores que inciden en la reincidencia delictiva de menores.<br>Llevar a cabo talleres de habilidades sociales con adolescentes. |
| Mujeres reclusas con hijos con enfermedad mental. | Mujeres (Chile) | Mejorar calidad de vida de madres a través de la formación en discapacidades.<br>Desarrollar talleres de atención a menores con discapacidad.<br>Desarrollar talleres de habilidades sociales. |

**Tabla 5. Proyectos llevados a cabo durante el curso 2016-17. (Total de proyectos: 23)**

| TÍTULO | COLECTIVO | TIPO DE INTERVENCIÓN (OBJETIVOS DE LOS PROYECTOS) |
|---|---|---|
| Stop desnutrición infantil. | Infancia: 6-12 años (Guatemala) | Proporcionar programas de hábitos saludables de alimentación.<br>Colaborar con ONGDs para programas de desnutrición infantil elaborando programas educativos. |
| Nuevas capacidades. Mayores con menores con discapacidad intelectual a su cargo. | 65-70 años (Italia) | Mejorar la calidad de vida, en el ámbito de las relaciones de las personas mayores |
| Menores infractores recluidos en centros de menores. Drogadicción y discapacidad intelectual leve. | Adolescentes: 16-17 años (Italia) | Mejorar el clima del centro de menores (convivencia) y con el medio ambiente.<br>Desarrollar talleres de habilidades sociales con adolescentes. |
| Prevención del consumo de sustancias tóxicas durante la gestación en Ciudad de México. | Mujeres jóvenes embarazadas (México) | Sensibilizar a la población sobre consecuencias del consumo de sustancias tóxicas durante la gestación y mejora de la calidad de vida. |

# 5. Análisis de los proyectos

A través de los títulos de los proyectos que hemos seleccionado para su análisis podemos ver que el alumnado centra su mirada en realidades concretas de diferentes partes del mundo sin olvidar, claro está, que también pueden hacer EpD en su entorno. Los colectivos a los que se destinan las propuestas van desde niños con diferentes dificultades (desde la exclusión social y la pobreza hasta las enfermedades o discapacidades), hasta adultos que sufren riesgo de exclusión social o necesitan resocializarse, pasando por colectivos profesionales –educadores- que necesitan formación específica en EpD, ya que esta área no aparece en el currículum de la formación inicial del profesorado y es necesaria si se quiere una escuela que favorezca la ciudadanía global y el desarrollo.

Los contextos van desde el local hasta lugares remotos de África, Asia o América, sin olvidar otros países de Europa. Para su elección, los alumnos deben recoger la información necesaria para la actuación en dichos países con objeto de concretar y contextualizar la acción proyectada.

En muchos de los proyectos se establecen puntos de partida de ONGDs que ya funcionan, adaptando los planteamientos a los requisitos de los proyectos que ellas llevan a cabo (Intermón-Oxfam, Educación Sin Fronteras, InteRed, Muñecas-Madrinas, SOS-mujer, Proyecto de solidaridad de la Facultad de Educación, Psicología y CC. del Deporte de la Universidad de Huelva con el Sáhara, Amnistía Internacional, Cruz Roja, Manos Unidas,…).

Para la financiación de los proyectos se han buscado organismos, fundaciones y empresas que tienen un apartado concreto para la cooperación al desarrollo (AECID, Área de Coo-

peración Internacional de la Diputación de Huelva, La Caixa, Cepsa,…), adaptándose los proyectos a las bases de las convocatorias y organizando la información en la forma que ellos proponen, en un intento más de contextualizar la forma de trabajo de la vida real.

## 6. Conclusiones

El trabajo basado en proyectos es muy enriquecedor para el alumnado y para el profesorado porque, mediante él, es posible establecer unas formas de relación en clase en la que el aprendizaje activo es una realidad para ambos colectivos. Los contenidos teóricos son puestos en acción y es importante ver cómo se materializan poco a poco las propuestas. No obstante lo anterior, existen dificultades que es conveniente reseñar:

- Desconocimiento de la legislación internacional en el caso de proyectos internacionales.
- Elaboración de presupuestos realistas y fórmulas de financiación.
- Diseño de objetivos operativos y forma de evaluarlos.
- Confección de la matriz del proyecto según el marco lógico.
- Estructura jurídica de las ONGDs.
- Compromisos de la parte y la contraparte.

Para intentar paliar algunos de estos inconvenientes, cada curso se intenta planificar una mesa redonda con miembros activos de ONGDs que operan en Huelva con objeto de que cuenten, de primera mano, cómo llevan a cabo sus proyectos y que los alumnos puedan preguntar sus dudas y aclarar algunos puntos.

Consideramos, finalmente, que el trabajo por proyectos aporta los elementos necesarios para que los alumnos den un paso adelante en la creación de la ciudadanía global desde la vivencia propia y logren establecer pautas para favorecer la EpD. Los educadores y educadoras sociales, como agentes de transformación social, se convierten así en elementos clave para desde la articulación lógica del proyecto de cambio de la realidad que le circunda o la que es desfavorable en otras partes del mundo y donde se puede intentar la intervención.

## 6. Referencias

Alonso Martín, P.; Cruz Díaz, R. y Hermosín Mojeda, M. J. (2010): *Análisis del nivel de desarrollo e importancia de las competencias transversales en el alumnado de la Facultad de CC. de la Educación para la mejora de la calidad docente*. Actas del VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (VI CIDUI). Nuevos Espacios de Calidad en la Educación Superior. Un análisis comparado de tendencias. Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya.

Ferrero y de Loma-Osorio, G. (ed.) (2008): Identificación y formulación de proyectos de cooperación para el desarrollo: gestión del ciclo del proyecto y enfoque del marco lógico. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Servicio de Innovación Educativa (2008): *Aprendizaje orientado a proyectos. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid.

# Hacia la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la universidad: la percepción de los responsables de facultades y escuelas universitarias

Cruz Pérez Pérez y Bernardo Gargallo López
*Universidad de Valencia. Dto. de Tª de la Educación. Av. Blasco Ibáñez 30, 46010. Valencia. España.*

**Resumen**

La modernización de las universidades españolas pasa inexorablemente por la incorporación a su modelo formativo de actividades prácticas que integren la preparación de los estudiantes para el desempeño de una profesión con el ejercicio de la responsabilidad social que les corresponde. En el marco de la investigación titulada "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes" en el que participan cinco universidades españolas, nos planteamos realizar un diagnóstico institucional para evaluar la disposición del ámbito universitario a la implantación del ApS como metodología de aprendizaje. Tras la realización de un número significativo de entrevistas a los responsables de las instituciones universitarias nos situamos en una posición optimista en relación con la percepción que ya existe en la institución universitaria respecto de sí misma y respecto de su misión ante la sociedad.

*Palabras clave*: Aprendizaje-Servicio; Innovación educativa; Instituciones universitarias.

**Abstract**

The modernization of the Spanish universities passes inexorably for the incorporation to their formative model practical activities that integrates the preparation of the students for the performance of a profession with the exercise of the social responsibility that corresponds to them. Within the framework of the research "Learning-Service and Innovation in the University. A program for the academic and social capital of the students" in which five Spanish universities participate we propose to realize an institutional diagnostic to evaluate the disposition of the university area to the implantation of the ApS as methodology of learning. After the realization of a significant number of interviews with those in charge of the university institutions we stand in an optimistic position in relation to the perception that exists in the university institution with regard to itself and to its mission in society.

*Keywords:* Learning-Service; Educational innovation; University Institutions.

# 1. Introducción

En la sociedad del s. XXI se le plantean retos y problemas constantes que es necesario abordar Castells (2009). Las universidades, como parte de la sociedad en la que están insertas, deben reaccionar ante los desafíos que se le presentan adaptando su organización y sus formas de enseñar a las nuevas necesidades educativas del alumnado.

El modelo tradicional de educación adoptado por las universidades, que básicamente se centraba la formación de futuros profesionales, en estos momentos resulta totalmente insuficiente; pues se exige una universidad comprometida con la comunidad de pertenecía y que forme ciudadanos críticos, responsables, que trabajen para superar las injusticias y desigualdades existentes, que busquen el bien común (Martínez y Payá, 2007). Esta universidad debe adoptar nuevas propuestas metodológicas, muchas de las cuales se van a desarrollar en diferentes entornos educativos, lo cual va a enriquecer las opciones formativas de las que dispondrá el alumnado (Piqué y Forés, 2013).

La universidad debe tomar conciencia de que su misión está en permanente transformación y los tiempos actuales requieren una especial sensibilidad hacia las necesidades sociales. Junto a las tradicionales funciones docentes e investigadoras bien conocidas, en los últimos años se está poniendo el acento la llamada "tercera misión de la universidad", mediante la cual se considera que parte de lo que recibe de la sociedad debe retornar a la misma atendiendo a las necesidades crecientes de los ciudadanos. Ello implica un constante diálogo y comunicación entre la comunidad universitaria y la sociedad civil al objeto de detectar necesidades y buscar formas de colaboración.

Este planteamiento implica el uso de nuevas metodologías en la enseñanza superior en las que el profesorado deje de ser un mero transmisor de conocimientos y se convierta también en guía y acompañante de su alumnado en la construcción o re-construcción del conocimiento y en la puesta en práctica del mismo. El alumnado debe asumir un papel más activo y convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje.

# 2. Presentación y justificación del problema

En la actualidad se considera que una educación universitaria de calidad debe incluir conocimientos científicos de excelencia y las competencias, tanto genéricas como específicas, necesarias para el buen desempeño en el ámbito laboral, así como en el ejercicio de una ciudadanía participativa y solidaria (Martínez y Folgueiras, 2015). Pero este planteamiento implica una transformación de las universidades, no solo en la estructura de los estudios o en los contenidos de las asignaturas, sino en la metodología de enseñanza aprendizaje, que debe ser más activa y orientada hacia el desempeño.

En este contexto, el aprendizaje de competencias es fundamental para que el alumnado relacione el conocimiento teórico con el desempeño de acciones prácticas en un contexto determinado. Ello implica la implementación de experiencias reales, programadas y supervisadas por el profesorado, que retroalimenten el proceso y faciliten la reflexión sobre lo aprendido.

La Estrategia Universidad 2015 (ME, 2010) aboga por la modernización de las universidades españolas incorporando a su modelo formativo actividades prácticas que integren la preparación de los estudiantes para el desempeño de una profesión con el ejercicio de la responsabilidad social que les corresponde. Para ello es necesario que las universidades avancen hacia un modelo de institución promotora de la sostenibilidad y de la responsabilidad social universitaria (CADEP, 2012).

En nuestro entorno, el marco legal de la sostenibilidad y la responsabilidad social universitaria incluye normativa como el Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, y en el que se aboga porque las universidades favorezcan las prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad, orientadas a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social. En la misma línea, el Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, conocido como MECES, que tanto a nivel de Grado como a nivel de Máster prevé como un resultado de aprendizaje, la capacidad de los estudiantes de hacer reflexiones de naturaleza ética en su campo de estudio. La previsión de resultados de aprendizaje de esta naturaleza, supone concebir a la Universidad también como un espacio de aprendizaje ético y la necesidad de definir estrategias, como el ApS, que lo hagan posible.

En este sentido el ApS constituye una de las metodologías más adecuadas para que el alumnado ponga en práctica lo aprendido en las aulas y desarrolle competencias a partir de su participación activa en experiencias reales asociadas al servicio comunitario. En definitiva, el ApS es una metodología que facilita el desarrollo de competencias del alumnado prestando un servicio a la comunidad (Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

## 3. El Aprendizaje de servicio como metodología de aprendizaje

El ApS se basa en el aprender haciendo, el cual constituye uno de los principios fundamentales de la pedagogía moderna, y es válido tanto para el ámbito intelectual como para el moral. Dicho principio sitúa al alumnado en el centro del proceso educativo, otorgándole el papel de protagonista y autor de su formación.

Constituye un método de enseñanza-aprendizaje innovador de carácter experiencial que integra los conocimientos académicos y el servicio a la comunidad, facilitando el crecimiento personal y la responsabilidad cívica del alumnado. Es una forma de aprendizaje activo, integrado en el currículum, en la que los estudiantes aprenden realizando experiencias de servicio que cubren necesidades sociales y les permiten poner en práctica lo aprendido en clase y adquirir competencias profesionales. La novedad de esta metodología reside en la integración en un solo proyecto, coherente y bien articulado, de estos dos elementos fundamentales para el aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que el ApS no es una actividad puntual, sino que constituye un proyecto bien articulado y coherente en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Son actividades complejas, que requieren la formulación de objetivos y la planificación de tareas, tanto de servicio como de aprendizaje, y que se ejecuta en diferentes fases (Puig y Martín, 2014): diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables.

Las actividades de ApS, con independencia del ámbito de aplicación, comparten una serie de condiciones pedagógicas (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011):

a) Se aprende a partir de la experiencia. No se trata de solucionar problemas hipotéticos o de llevar a cabo simulaciones, sino que se abordan necesidades reales con la intención de mejorarlas.

b) Se aprende de manera cooperativa. Se abordan situaciones complejas que generan relaciones de interdependencia positiva entre los participantes y con otros miembros de la comunidad, las cuales resultarían imposibles de asumir de manera individual.

c) Se aprende reflexionando sobre la acción. La reflexión se mantiene en todas las fases del proyecto y constituye el elemento clave que permite al alumnado apropiarse de la experiencia y hacerla significativa.

d) Se aprende con la ayuda que aportan los adultos. Los estudiantes son los protagonistas de la actividad y los profesores se convierten en guías o acompañantes del proceso, orientándolo, corrigiéndolo, estimulando, organizando la actividad, etc.

El reto es que estas actividades es que no queden aisladas del resto del contexto educativo del alumno, pues hay evidencias de que con el ApS mejoran los resultados del aprendizaje y las relaciones humanas entre el alumnado y profesorado, a la vez que se incrementa el sentido de responsabilidad cívica.

Novak, Markey y Allen (2007) en el metaanálisis realizado sobre investigaciones de Aprendizaje-Servicio, concluyen que existen multitud de evidencias sobre las ventajas de esta metodología para la comprensión de la materia, el aprendizaje de habilidades, la aplicación de conocimientos a situaciones prácticas y el análisis de problemas sociales complejos. El ApS proporciona una mejora en los ámbitos académicos, personal, social y profesional.

Estas evidencias científicas, junto a la conciencia de que la universidad se mantiene ajena a las necesidades sociales, están convirtiendo al ApS en el revulsivo necesario para generar un cambio importante en las instituciones educativas. La metodología ApS ha adquirido gran popularidad en los últimos años y está calando rápidamente en las nuevas generaciones, especialmente sensibilizadas por generar un cambio social que contribuya a paliar las injusticias y las desigualdades crecientes.

# 4. El Aprendizaje de Servicio como en el contexto universitario

El Aprendizaje de servicio constituye una estrategia metodología adecuada para el contexto universitario, al combinar la formación teórica de una materia con la puesta en práctica de estos conocimientos mediante la prestación de un servicio a la comunidad. Las investigaciones llevadas a cabo (Murphy, 2010; Aramburuzabala, 2014; Gezuraga y Malik, 2015) ponen de manifiesto que el alumnado adquiere una comprensión más amplia y profunda del contenido de la asignatura en el que se lleva a cabo el ApS, desarrolla el compromiso con la comunidad de pertenecía, consolida el aprendizaje de valores como la responsabilidad, la participación o la solidaridad, y mejora el conocimiento de sí mismo. Además permite que se adquieran competencias y habilidades personales que serían difíciles de adquirir por otros métodos. En definitiva, tal y como señala la profesora Rodríguez (2014), el ApS constituye una poderosa estrategia didáctica que se puede estructurar de múltiples maneras, ya sea a nivel de asignatura, de facultad o de la universidad.

Además responde a la normativa universitaria actual en la que se plantea que las universidades promuevan prácticas de responsabilidad social y ciudadana en las que se integren los aprendizajes académicos de las diferentes asignaturas con la prestación de un servicio a la comunidad.

El ApS pone un énfasis especial en el análisis crítico de la realidad social y en la comprensión de los problemas y necesidades de la población, permitiendo a los estudiantes su implicación en la resolución efectiva de los mismos.

Como metodología de educación universitaria el Aprendizaje de Servicio está consolidada en muchas regiones del mundo, aunque su situación respecto a la institucionalización es muy variada. En EEUU el ApS ha impregnado tanto la práctica educativa como la investigación de muchas universidades. Universidades como las de Maryland, Colorado, Indiana, San Francisco o Duke tienen departamentos de Aprendizaje de Servicio que organizan y promueven las actividades propias de esta modalidad de aprendizaje (Rodríguez, 2014).

En el ámbito Iberoamericano también se ha producido un gran desarrollo teórico y metodológico del ApS, particularmente en países como Argentina, Uruguay o Chile, particularmente desde la creación en 2005 del Centro Latinoamericano de Aprendizaje de Servicio Solidario, el cual estableció las bases para la creación de la red Iberoamericana de APS.

En Europa la tarea es más incipiente, pues los primeros órganos y normativas no surgen hasta principios de siglo. Entre los mas relevantes se encuentran: Council for Citizenship and Learning in the Community, Service Learning: Dialogue between Universities and Communityes (Proyecto Leonardo: CIVICUS), Lernen durch Engagement, entre otros. En España se ha creado la Red Española de Aprendizaje-Servicio que integra y coordina a las distintas redes del territorio español. Son varias las universidades españolas: Nava-

rra, Barcelona, Vic, Sevilla, Santiago de Compostela o Valencia, entre otras, las que están llevando a cabo investigaciones y proyectos de Aprendizaje de Servicio y dando pasos importantes hacia la institucionalización de esta actividad.

## 5. La percepción de los responsables educativos sobre la situación del ApS en la universidad

En el marco de la investigación "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes", (EDU2013-41687-R) (BOE 1/08/2014), en el que participan seis universidades españolas: Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de La Coruña, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Navarra, Universidad de Córdoba y Universidad de Valencia, nos planteamos el objetivo general de conocer la predisposición existente en las facultades y/o escuelas universitarias españolas para fomentar y crear oportunidades para llevar a cabo proyectos de Aprendizaje Servicio. Para ello se elabora una entrevista dirigida a los decanos, decanas y/o directores de facultades y escuelas universitarias, al entender que son personas que por su cargo disponen de información importante sobre el tema y nos pueden aportar muchos datos que son clave para ver el estado de la cuestión, es decir, para saber cuál es el punto de partida a la hora de plantearse una institucionalización del ApS en la universidad. La entrevista gira en torno a tres aspectos básicos:

a) Saber cuál es el grado de conocimiento sobre la metodología ApS en las facultades universitarias españolas.

b) Conocer la disposición de los responsables educativos para la implantación de la metodología ApS en las facultades españolas.

c) Valorar la posibilidad de institucionalizar el ApS en las universidades

Esta investigación forma parte de otra más amplia cuya finalidad última es lograr que el ApS pase de ser un conjunto de iniciativas individuales llevadas a cabo en algunas asignaturas de titulaciones universitarias, a formar parte de un programa institucional apoyado por estructuras estables de las universidades.

La investigación se lleva a cabo en una muestra representativa de las facultades y escuelas de seis universidades españolas que participan en el proyecto de investigación. Se realizan un total de 41 entrevistas a los decanos y decanas de las facultades y escuelas seleccionadas, por considerar que son las personas que nos pueden aportar la información más valiosa y necesaria para avanzar hacia nuestro objetivo final que es la institucionalización de un modelo de ApS en la universidad.

Las entrevistas realizadas se desglosan por ramas de conocimiento del siguiente modo: 7 entrevistas a decanos y decanas de facultades o escuelas universitarias en el área de Artes y Humanidades, 6 entrevistas en el área de Ciencias, 8 entrevistas en el área de Ciencias de la Salud, 14 entrevistas en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y 6 entrevistas en el área de Ingeniería y Arquitectura.

Una vez transcrita la información recogida, el análisis de las entrevistas se llevó a cabo con el programa Atlas.ti, software de análisis cualitativo asistido por ordenador que permite asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonidos, imágenes, dibujos, videos y otros formatos digitales que no pueden ser analizados significativamente con enfoques formales y estadísticos, así como buscar códigos de patrones y clasificarlos (Hwang, 2008; Varguillas, 2006).

## 6. Resultados más relevantes de la investigación

Un primer análisis global de tipo cualitativo sobre las entrevistas realizadas nos sitúa en una posición optimista en relación con la percepción que ya existe en la institución universitaria respecto de sí misma y respecto de su misión ante la sociedad: en general, se reconoce tanto la responsabilidad social que las instituciones universitarias detentan, como el impacto que la acción docente e investigadora debería tener en la sociedad. Este dato, sin duda, facilita que la universidad se perciba a sí misma como un espacio propicio para materializar el ApS como metodología que dinamiza el compromiso con las problemáticas sociales, científicas y éticas actuales.

Un análisis más detallado nos permite comprobar la escasa, y en algunas titulaciones casi nula, noción por parte de los equipos decanales de lo que es el ApS. Incluso en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, que incluye las titulaciones de Educación, el conocimiento de lo que significa esta metodología de enseñanza y aprendizaje es muy escaso, teniendo en cuenta el importante número de proyectos que se están llevando a cabo en las diversas asignaturas de las áreas involucradas en la misma. También llama la atención el reducido número de actividades de formación dirigidas al profesorado que se planifican en los diferentes centros, y que pueden estar relacionadas o vinculadas a proyectos de ApS.

También merecen nuestra atención los resultados moderadamente positivos obtenidos en el análisis de indicadores referidos a la colaboración del profesorado y a la elaboración de proyectos compartidos. Si se evidencia la cultura individualista que caracteriza a gran parte del profesorado universitario, constituye una información muy esperanzadora el hecho de que los decanos y decanas entiendan que existe un número importante de miembros de la plantilla docente que colaboran entre sí y comparten la elaboración y puesta en práctica de proyectos de aprendizaje. Para la ejecución de proyectos de ApS este dato resulta de vital importancia, pues la colaboración entre el profesorado y la participación en proyectos comunes facilita el aprendizaje entre profesorado y potencia el aprendizaje del alumnado.

Otro de los aspectos más relevantes obtenidos tras el análisis de las entrevistas es que el 80,72 % de los códigos se agrupan en cuatro de las dimensiones establecidas para su clasificación: “Ser útil a la comunidad”, “Tercera misión de la universidad”, “Vinculación a entidades sociales” y “Calidad docente”, existiendo también un equilibrio entre las diferentes áreas de conocimiento, en el sentido de que todas ellas tienen un número significativo de indicadores en las cuatro dimensiones mencionadas. De esta información

podemos deducir que, en función de los códigos que engloban, y según la percepción de los decanos y decanas, en la universidad existe una clara conciencia de que es necesario ser útiles a la comunidad; que las facultades y escuelas deben estar abiertas a la sociedad y al entorno en el que se ubican; que es necesario colaborar con las entidades sociales con las que comparten territorio, como ONGs, asociaciones de vecinos, entidades culturales, etc.; que esta colaboración puede ser muy enriquecedora para profesorado y alumnado; que la universidad tiene la obligación de retornar a la sociedad, en forma de transferencia de conocimientos, estrategias y valores, parte de lo que recibe de la misma; que es preciso el uso de metodologías docentes renovadoras, prácticas trasformadoras, proyectos innovadores, pues ello repercute en el incremento de la calidad y la pertinencia de la docencia universitaria.

Lógicamente, todos estos indicadores aparecen con más fuerza en las titulaciones del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, pero el hecho de que estén presentes de un modo relevante también en todas las áreas estudiadas constituye un dato que incita al optimismo de cara a nuestro objetivo de arribar a una institucionalización de la metodología ApS en las universidades españolas. En el caso de que se produjese un sesgo en la predisposición hacia el servicio a la comunidad, entre las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y las de Ciencias y Tecnología, ello supondría un importante problema para avanzar hacia nuestro objetivo de institucionalizar la metodología de ApS en todas las áreas de conocimiento, pues entendemos que resulta igualmente válido para todas ellas.

En síntesis, se puede decir que la información obtenida en estas entrevistas es vital para los objetivos más amplios que se han planteado en la investigación, aunque conlleva la limitación de centrarse solamente en un reducido número de personas, los miembros de los equipos decanales y de dirección de los centros seleccionados, los cuales, en razón de su cargo, tienen un información privilegiada, pero que entendemos que debería ser complementada con estudios más amplios que abarcasen a una muestra del profesorado universitario. En esta línea estamos trabajando en este momento, en el contexto de la investigación mencionada, tratando de obtener la información necesaria que nos permita alcanzar el objetivo último de este empeño: la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas.

## 7. Referencias

Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En Ballesteros Alarcón (Coord.). *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional*, 33-48. Granada: GEU.

CADEP, (2012). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.

Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el Aprendizaje-Servicio. *REOP* 26, (2) 8-25.

Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527.

Martínez-Martín, M. y Payá, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior, en García-Garrido, J. L. (Ed.) *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Martínez-Vivot, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje- Servicio y universidad. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 19: (1) 128-143.

Ministerio de Educación (2010). Estrategia Universidad 2015. http://www.educacion.gob.es/eu2015/la-eu2015.html

Murphy, T. (2010) Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skill and active citizenship. *Issues in Educational Research Special Edition on service learning*, 20 (1), 39-46.

Novak, J. M., Markey, V. & Allen, M. (2007). Evaluating Cognitive Outcomes of Service Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. Communication Research Reports, 24 (2), 149-157.

Piqué, B. y Forés, A. (2013). Propuestas metodológicas. En Escotet, M.A. y Bautista, G. (Eds.). *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora,* 171-202). Barcelona: Octaedro-ICE.

Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.

Rodríguez-Gallego, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación, 25,* 95-113.

Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus,* 12, 73–78.

# Estándares y competencia para la construcción de ciudadanía: de las políticas a las prácticas pedagógicas

Alejandra Bello Guerrero[1]
Marcos del Cristo De León Jaramillo[2]
Gledys Montes Rivera[3]
*Universidad de Cartagena - Colombia*

**Resumen**

La educación para la ciudadanía ha sido una preocupación histórica, desde los griegos hasta hoy, ha motivado la búsqueda de conocimientos y la implementación de prácticas pedagógicas tendientes a la formación de sujetos que responda a las necesidades y exigencias del contexto social, que garanticen el cumplimiento de los derechos humanos y hagan posible la construcción de sociedades más justas y equitativas. Se hace imperativo repensar la ciudadanía para poder dar respuesta a los múltiples problemas que vive la humanidad, entre ellos la globalización o mundialización: económica, cultural y de las comunicaciones, las migraciones, los nacionalismos, las fobias, los problemas ambientales, la corrupción, la intolerancia y la marginalidad. La ciudadanía se construye promoviendo la participación activa en los procesos educativos liderados desde la escuela. Es decir, que la ciudadanía no se construye en la obediencia ciega, sino en la resistencia y la participación de los grupos sociales en su realidad cotidiana.

*Palabras clave:* Escuela; Ciudadania, Formación, prácticas pedagógicas.

**Abstract**

Citizenship education has been a historical concern, since the Greeks until today, has motivated the search for knowledge and the implementation of pedagogical practices tending to the formation of subjects that respond to the needs and demands of the social

1 Docente de planta Investigador Universidad de Cartagena. Magister en Educación. Jefe Departamento de Humanidades e Idiomas, Facultad de Ciencias Humanas, Miembro del Grupo Rueca. Universidad de Cartagena - Colombia. E-mail: abellog1@unicartagena.edu.co

2 Estudiante Investigador Universidad de Cartagena. Abogado titulado. (C) Magister Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz. Facultad de Ciencias Sociales y Educación Universidad de Cartagena. Miembro del Grupo Rueca. Universidad de Cartagena - Colombia. E-mail: maddeja@hotmail.com

3 Docente Investigador Universidad de Cartagena (C) Doctor Ciencias de la Educación. Docente Facultad de Ciencias Sociales y Educación Universidad de Cartagena. Miembro del Grupo Rueca. Universidad de Cartagena - Colombia. E-mail: gledys2503@gmail.com

context, to ensure compliance of human rights and make possible the construction of more just and equitable societies. It is imperative to rethink citizenship in order to respond to the many problems facing humanity, including globalization: economic, cultural and communications, migration, nationalism, phobias, environmental problems, corruption, intolerance and marginalization. Citizenship is built by promoting active participation in educational processes led by the school. That is, citizenship is not built on blind obedience, but on the resistance and participation of social groups in their daily reality. The research from which this intervention is generated is the Research Project: Pedagogy Located: Horizon of Investigation and Social Projection of the School, belonging to the seedlings of masters led by the RUECA Research Group.

*Key words*: Citizenship, Pedagogical Practices, Standards and Policies.

En Colombia, al igual que en la mayoría de los países de América Latina y otras regiones del mundo, las metas educativas apuntan a fomentar conocimientos sobre estructuras políticas y de gobierno locales nacionales y mundiales. Para lograrlo desde los procesos educativos se promueve el desarrollo de competencias ciudadanas, relacionado con la participación activa en la toma de decisiones, el cumplimiento de derechos, deberes y responsabilidades, así como la apropiación de valores y actitudes críticas y reflexivas frente a la equidad social, la justicia social, el respeto por las diferencias y la dignidad humana.

Lamentablemente en la práctica muchos de estos proyectos se han quedado en buenas intenciones de los gobiernos de turno y resultan ser estrategias de carácter instrumental, al servicio de las estructuras de poder, que están lejos de promover procesos sociales de participación, equidad, inclusión y justicia social. Con el auge del modelo neoliberal, se hace más evidente que los derechos consagrados en la norma no se cumplen en la realidad, puesto que las instituciones públicas no disponen de los recursos y la infraestructura necesarias para cumplir y las instituciones privadas están orientadas por los intereses del mercado, más que por el bienestar de los ciudadanos. Con el pretexto de recortar los gastos del Estado, se limita la inversión en educación, se favorece la educación privada y se difunde políticas educativas tendientes a perpetuar practicas hegemónicas de dominación, de sometimiento al cumplimiento de normas, es decir, que la educación es pensada como un dispositivo de control, para la represión apartada de la cultura y carente de un horizonte que apunte, verdaderamente hacia la construcción de ciudadanía.

En este contexto cobra vigencia la indagación sobre los procesos de participación impulsados desde la educación; porque siguen prevaleciendo en ella prácticas caracterizadas por la vigilancia y el control, que sus orígenes tenían la finalidad de disciplinar e higienizar a los niños y hoy se encaminan a preparar consumidores para el mercado, totalmente opuestas a lo que implica la construcción de ciudadanía, vista desde los postulados de la pedagogía critica, según Paulo Freire y Henrry Giroux, para quienes "toda práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados", En este sentido, educar para ciudadanía supone la creación de espacios de reflexión crítica frente a toda práctica de exclusión, dominación, alienación, sometimiento, desconocimiento de los derechos y diferencias. Es decir que la educación para la ciudadanía conlleva a procesos de emancipación.

En este orden de idea, la educación tiene el compromiso de formar ciudadanos capaces de asumir los retos que plantean los vertiginosos cambios sociales. Es decir, formar para la vida en comunidad, de tal manera que los sujetos asuman riesgos, de manera consciente, porque no hay existencia humana sin riesgos, tal como lo plantea Freire, "El riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad, sin la cual no hay cultura ni historia. De ahí la importancia de una educación que, en lugar de intentar negar el riesgo, incite a hombres y mujeres a asumirlo". Desde esta perspectiva la escuela debe promover procesos pedagógicos que potencien los saberes y las habilidades necesarias para afrontar los riesgos que cotidianamente se le presentan tanto individual como socialmente. Es decir, que es desde la educación que se adquieren los conocimientos y habilidades necesarios para asumir los riesgos inherentes a la condición humana y constituirse como sujeto activo y participante de la transformación de la realidad social que vive.

Dada la caracterización de los actuales sistemas de producción y a las condiciones del mercado, la educación ha caído en la contradicción de adoctrinar y predisponer para el consumismo, para la demanda de productos y perpetuar el círculo de opresión y dominación hegemónicas de las estructuras de poder, que solo lo frena la crítica y la decisión colectiva. Pero también la educación puede estar al servicio de los oprimidos, cuestionar el autoritarismo de los opresores y promover la construcción de relaciones sociales distintas, fundamentadas en el dialogo, el respeto por el otro y la participación democrática. En otras palabras, la escuela puede ser el espacio para la orientación, la emancipación, estableciendo prácticas coherentes con la teoría crítica. De ahí, el planteamiento de Freire "la escuela no es buena ni mala en sí. Depende a quien sirve en el mundo.

En el ámbito educativo ha sido recurrente la inclusión de asignaturas y manuales escolares que apuntan a la formación de un ideal de ciudadanía, tales como civismo, urbanidad, educación para la democracia hasta llegar establecer la obligatoriedad de adelantar proyectos pedagógicos transversales orientados hacia el desarrollo de competencias ciudadana desde las escuelas, que se han idealizado como espacios de participación democrática, donde participen activamente los miembros de la comunidad educativa (directivos, padres y madres de familia, maestros, estudiantes y líderes de la comunidad) Pero estos procesos no se traducen transformaciones sociales reales.

Tal como se aprecia en la una a amplia gama de estudios sobre la construcción de ciudadanía, la mayoría abordados desde la sociología y las ciencias políticas, un rasgo común entre ellas es la visión histórica de las luchas y reivindicaciones sociales que han dado origen a la ciudadanía, poniendo de manifiesto su relación con el territorio, la cultura, la participación en procesos sociales, académicos y políticos.

En Colombia Luis Alfonso Alarcón Meneses, aborda desde una perspectiva histórica el vínculo en la triada Educación, nación y ciudadanía, señala que "el surgimiento y consolidación del Estado Nación en el siglo XIX, implicó la ampliación de dos atribuciones para sus propios fines: la formación del ciudadano y la creación de la nación. Ambas proporcionaron el sustento del nuevo principio de legitimidad del orden político fundamentado en la soberanía nacional y en la representatividad política. El ejercicio de la soberanía, en principio universal, requería para sus artífices, el uso recto de la razón y la

formación de la virtud republicana. En la medida en que la ilustración avanzara a través de la educación pública, la ciudadanía se expandiera gradualmente". Además, presenta una caracterización de los manuales escolares para la formación ciudadana limitados a reproducción de información acerca de conformación y funcionamientos de instancias y dependencias del Estado. En la educación se reproducen los discursos que orientan el camino para construir la nación desde las normas, desde la constitución de corte liberal se consagraba las libertades individuales y la garantía de los derechos fundamentales, pero desconectada de unas prácticas democráticas reales y coherentes.

En la educación colombiana, la educación para la ciudadanía ha pasado de una marcada influencia religiosa para la formación en virtudes y valores, permeada por la obediencia y la sumisión, el civismo y la reverencia a los símbolos patrios a una formación en procesos de participación democrática promovidas desde las escuelas, hasta la reciente implementación de los lineamientos curriculares, los estándares y competencias ciudadanas. Por lo general estos procesos son consagrados por la normatividad, pero distan de las prácticas pedagógicas reales y efectivas en el aula. Para abordar esta problemática se toma como objeto de estudio la caracterización de las prácticas pedagógicas que movilizan la formación ciudadana en las Instituciones Educativas del Distrito de Cartagena de Indias. Considerando que la práctica pedagógica se materializa en una serie de rituales, que el profesor debe adaptar, en coherencia con el contexto, según la edad y el nivel de los estudiantes, los intereses y necesidades de la comunidad, los recursos y los espacios disponibles. Tal como lo plantea Philips Marie:

> *"la clase no puede escapar de las transferencias masivas y absorbentes: el ritual de organización del espacio mediante el cual cada uno se apropia de un territorio, instala sus objetos de trabajo, y habilita un lugar desde donde puede relacionarse y a donde puede retirarse, el ritual de repartición del tiempo que determina el lugar concreto de las actividades individuales, duales y colectivas que impone momentos de silencio en los que son posibles la evocación y la reflexión, y, finalmente, el ritual de codificación de los comportamientos, gracias al cual se instauran las reglas que garantizan la seguridad física y psicológicas de las personas"* (Meirieu, 2009, p. 106).

En el estudio de las prácticas pedagógicas estos rituales merecen una atención especial, porque ellos repercuten, no solo en el clima del aula, sino también en los aprendizajes obtenidos tanto por los estudiantes como por el maestro.

En tal sentido las prácticas pedagógicas requieren de una dinámica que trascienda la mera transmisión de información, por el contrario, los maestros deben crear las condiciones necesarias para que sus estudiantes construyan su conocimiento. Ahora bien, de lo que se trata es de dinamizar las prácticas pedagógicas de tal manera que se liberen del actuar mecánico, de la repetición sin sentido y de la imposición por la fuerza.

En coherencia con los planteamientos de Meirieu, las prácticas pedagógicas están conformadas por las estrategias de enseñanza aplicadas por el profesor, que repercuten necesariamente en el aprendizaje de los estudiantes y hacen parte de una secuencia en su formación, cuyo objetivo está dado, de manera poco estricta, pero habitual en términos de conocimiento e implican intrínsecamente tres actividades a saber: La que permite alcanzar el objetivo propuesto, (actividad de adquisición), la que permite comprobar que

el objetivo propuesto ya ha sido alcanzado (actividad de evaluación) y la que parece imposible de realizar antes de haber alcanzado el objetivo, pero que ahora se hace accesible y permite poner en marcha una nueva adquisición. (Actividad de explotación).

# 1. Análisis histórico del concepto de ciudadanía

Al intentar responder al interrogante ¿Qué es la ciudadanía? se logra establecer una estrecha relación con la aparición de la "ciudad", en la *polis* griega, donde los gobernantes buscan legitimar su autoridad y garantizar el poder político, la administración de los bienes económicos, la dominación y el control sobre la población. Se hace necesario entonces, abordar el término "ciudadanía" desde una perspectiva histórica, destacando los enfoques predominantes en el devenir histórico, para comprender la organización social de los pueblos.

Desde la cultura romana "El término "ciudadanía" procede etimológicamente del vocablo latino *cives*, que designa la posición del individuo en la *civitas*. La idea romana de ciudadanía hace referencia a un *status* integrado por un núcleo compacto e indesmembrable de derechos y deberes que definían la posición de las personas libres en la República. Por tratarse de un concepto polisémico, Fernando Guilherme Tenorio y Pablo Monje Reyes, advierten la complejidad del concepto ciudadanía, y retoman su análisis desde su construcción histórica, pasando de una "ciudadanía relacionada a sentimientos religiosos a una ciudadanía vinculada a la soberanía popular".

Desde esta lógica, Rafael Bisquerra (2008) advierte sobre el carácter polisémico y la ambigüedad del concepto "ciudadanía" y la forma como diversos acontecimientos históricos han ido transformando su conceptualización. Resalta especialmente, la influencia de acontecimientos como la revolución francesa, la independencia de los Estados Unidos, los procesos de independencia de los países latinoamericanos, la globalización y el neoliberalismo, entre otros. La ciudadanía puede referirse a "Miembro de ciudad o sociedad" con derechos civiles, económicos, políticos y socioculturales. Desde una dimensión legal y política, "la ciudadanía es vinculo jurídico que relaciona a una persona con el Estado del cual es miembro", es decir establece una relación de identidad y pertinencia a un territorio.

En cuanto a la concepción moderna de ciudadanía remite, tanto a la concepción de Estado, a la organización social, como a las aspiraciones, ideales, carencias y limitaciones de las personas. Atendiendo, según lo planteado por el autor que, "una concepción de ciudadanía incluye los principios rectores de la Revolución francesa: libertad, igualdad, y fraternidad" relacionadas directamente con el goce pleno de los derechos y el bienestar en las sociedades democráticas, que en muchas regiones del mundo están lejos de ser una práctica real.

Por su parte, Richard Zapata Barrero (2001) plantea que, "la conceptualización moderna de ciudadanía es producto de una combinación de tres tradiciones históricas. Por un lado, la tradición clásica griega, que enfatiza la noción como participación en asuntos políticos; por otro lado, la tradición romano-cristiana, que desarrolla su carácter reivin-

dicativo y de desconfianza de la autoridad; y por último, la tradición hebraica, que pondera su actitud leal y la aceptación del auto sacrificio para un bien comunitario" Estos enfoques han caracterizado la organización social, en Grecia la condición de ciudadano era exclusiva de los futuros gobernantes, quienes eran educados celosamente, posteriormente se extendió a los hombres libres que pudieran pagar el valor de las armas para incorporarse al ejército, es decir que la ciudadanía estaba dada por la posesión de bienes económicos.

Además, el autor evidencia como la noción "ciudadanía" se ha utilizado en dos dimensiones: una institucional; "como objeto de actuación política para integrar y/o excluir de la realidad plural", Y otra instrumental; "como sujeto para designar un tipo de identidad y de actividad políticas". En este sentido, la noción de ciudadanía establece una dualidad entre lo individual y lo social, lo púbico y lo privado, al mismo tiempo que pretende integrar, excluye a los sujetos. Es además una condición de privilegio para unos sectores de la sociedad y de dominación para otros.

A medida que se amplía el territorio, conquistado por el imperio romano, se hace más complejo el control, dada la pluralidad cultural de la población, en este contexto emerge una nueva concepción de la ciudadanía, esta vez como asumido como "instrumento político para conseguir la estabilidad de una sociedad cada vez más plural".

Desde la concepción clásica "la ciudadanía equivale a nacionalidad" así que las personas se identifican como ciudadano o ciudadana en relación a su territorio, en este caso se reconocen como ciudadano colombiano, peruano, mexicano chileno... desde esta perspectiva se generan una serie de contradicciones cuando los derechos de las personas son reconocidos por un Estado, pero al mismo tiempo negados para otras.

La amplia gama de estudios sobre el tema en América Latina, pone de manifiesto una relación entre la reconciliación de los sectores políticos y académicos con la forma democrática del sistema político, tanto en las particularidades de los estados como en temas de influencia transnacionales. Según los planteamientos de Carlos Sojo, "la ciudadanía, más que una práctica consolidada, es una aspiración social en una región donde los déficits de ejercicio pleno de ella son severos, más agudos para mujeres y etnias, pero generales".

## 2. Condiciones para la construcción de ciudadanía

La construcción de la ciudadanía es un proceso historio de transformación de las condiciones de vida de las personas, como resultado de la lucha por sus reivindicaciones y la garantía de sus derechos y libertades. Esta condición no se logra solo de discurso, sino que por el contrario se requiere una acción y una reflexión que conduzca a la concienciación frente a la realidad social y política, fundamentalmente ante el manejo de las relaciones de poder. En este orden de ideas, el discurso debe ir acompañado de acciones concretas para desmitificar la perpetuidad de las elites en el poder, la sumisión, explotación de los oprimidos, la alineación y resignación de los pobres y marginados. Situación claramente ilustrada por Freire, "ninguna sociedad se libera de esos errores por decreto, ni porque uno de sus sujetos fundamentales, los dominantes, en un gesto amoroso otor-

gue una nueva forma de vivir a "los condenados de a tierra". La superación de esos errores implica decisión política, movilización popular, movilización, intervención política y liderazgo lúcido, democrático, esperanzador, coherente, tolerante".

En otras palabras, no se construye ciudadanía con el discurso normativo, ni por la aplicación de manuales escolares estandarizados, ni perpetuando prácticas de sumisión por la vía del control y el miedo. Se llega a ser ciudadano cuando se asume un rol activo y participativo dentro de una comunidad, cuando se reconoce la dignidad de hombres y mujeres, cuando se crean espacios de dialogo que posibiliten la presencia activa de las clases populares en los destinos de la ciudad. Según Freire es preciso crear condiciones de equidad y justicia social, "Tengo claro que no es posible democratizar cada vez más la sociedad brasileña sin atacar el problema del hambre, del desempleo, de la salud, de la educación. Su solución significa la redefinición del papel del Estado y la comprensión no economicista del desarrollo y la práctica de educación de acuerdo con los valores democráticos" Se hace posible la ciudadanía cuando se crean vínculos de pertenencia a una sociedad a la discriminación, los privilegios

## 3. Educación y construcción de ciudadanía

A lo largo de la historia de la humanidad, cada pueblo se ha preocupado por formar o más bien "moldear" al tipo de hombre, para que responda a las exigencias de la sociedad y se adapte a sus condiciones en un contexto determinado. Es así como se ha pensado en la formación de hombres para la guerra, para el trabajo, sumisos y obedientes para reproducir los mecanismos, creados como dispositivos de control y dominación por la elite. En este orden de ideas, las tendencias educativas influenciadas por el neoliberalismo están empeñadas en entrenar trabajadores para la economía de servicios y producir sujetos individualistas, alienados, consumistas a merced del mercado.

La relación entre la educación y construcción de ciudadanía se explicita en la lucha por la conquista de los derechos civiles, políticos y sociales, en este orden de ideas la educación y las normas aparecen como garantes para el cumplimiento de los derechos y de los deberes, por lo tanto, son fundamentales para la construcción de la ciudadanía. A decir de Fernando Guilherme Tenorio y Pablo Monje-Reyes "Del mismo modo el derecho a la libertad de expresión de nada valdría sin educación, esto es si el individuo no tuviese nada que decir que mereciese ser oído. La falta de acceso a la educación formal era también un obstáculo en el desarrollo de los derechos políticos" la educación le abre paso a la creación de las condiciones para hacer cumplir otros derechos, en la medida en que tiene acceso al conocimiento se abre paso para la participación, condición inherente para ser reconocido como ciudadano.

Norberto Bobbio considera la educación para la ciudadanía como una de las falsas promesas de la democracia, cuestiona los procesos de homogenización que dan desde la educación, que guía a los sujetos como borregos para la obediencia de la norma y afirma que, "jamás falta el argumento de acuerdo con el cual la única manera de hacer de un súbdito un ciudadano es la de atribuirle aquellos derechos que los escritores de Derecho

público del siglo pasado llamaron "*activae civitatis*", y la educación para la democracia se desarrolla en el mismo sentido que la práctica democrática". Esta crítica se hace vigente hoy cuando se pregona la consolidación de una "ciudadanía mundial" desterritorializada y a culturizada o multicultural" que se pretende alcanzar con propuestas educativas estandarizadas.

Para desafiar el orden imperante, aparece la teoría crítica como una posibilidad, Henry Giroux, invita a recordar que, "la educación siempre, aunque con tradiciones estropeadas y formas sobrecargadas, ha servido como un recuerdo simbólico de que la lucha por la democracia es, en parte, un intento de liberar la humanidad de la obediencia ciega a la autoridad y que la agencia individual y social cobran significado principalmente las libertades garantizadas por la esfera pública, donde la autonomía de los individuos se vuelve significativa bajo aquellas condiciones que garantizan el funcionamiento de una sociedad autónoma".

Por su parte, Paulo Freire, encuentra en la educación la fuente para generar procesos de transformación social, a tendientes a formar sujetos críticos, activos, participativos, capaces de razonar con criterio propio y asumir con autonomía sus acciones. Por tal razón desde los procesos educativos se deben proyectar la ruta una relación directa para la formación de un ciudadano, reconocido como ciudadano a "un individuo en gozo de derechos civiles y políticos de un Estado" por lo tanto la construcción de ciudadanía debe estar encaminada a garantizar la preparación de los sujetos para gozar de sus derechos y crear las condiciones para garantizar su participación política. Es decir, preparado para el "uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano" (Alfabetización y ciudadanía, p. 95).

Desde la pedagogía del oprimido, resalta la liberación como resultado de un proceso de lucha social y al mismo tiempo una lucha interior que lleva al oprimido a debatirse en el dilema de ser ellos mismo o seguir siendo la sombra de la conciencia opresora, al respecto afirma Freire que, "Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde "dentro" de sí. En este caso, la educación plantea al oprimido, situaciones en las que debe decidir si someterse obedientemente a la educación bancaria o resistirse a ella, debe decidir si se libera o se mantiene alienado. "Desde el comienzo la lucha por la liberación, por la superación de la contradicción opresor–oprimidos, es necesario que éstos se vayan convenciendo que esta lucha exige de ellos, a partir del momento en que la aceptan, su total responsabilidad". Lucha que trasciende en la formación de hombres y mujeres que descubren sus potencialidades y adquieren un liderazgo para crear y actuar libremente.

## 4. Referencias

Alarcón Meneses, L. A. (2011). *Educación, nación y ciudadanía en el caribe colombiano durante el periodo federal 1857-1886*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la Educación Emocional*. Bilbao: Wolters Kluwer.

Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*, México: F.C.E.

Freire P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la Tolerancia*. México: F.C.E.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En P. McLaren (ed.). *Pedagógica crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.

Giroux, H. (2004). Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: La promesa de la pedagogía crítica. *Anuario pedagógico,* No. 8, Centro cultural Poveda. República Dominicana.

Tenorio Fernando, G. & Monje-Reyes, P. (2010). *Ciudadanía, participación y desarrollo local*. Santiago de Chile: Editorial ARCIS.

Sojo, C. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la CEPAL*, abril.

Zapata-Barrera, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y Pluralismo cultural: Hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos Editores.

ORGANIZAN

UNIVERSIDAD DE MURCIA

SITE SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

COLABORA

f SéNeCa(+)
Agencia de Ciencia y Tecnología Región de Murcia

# CITE

## XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación

Murcia
21 al 23
noviembre
2017

## LA EDUCACIÓN ANTE LOS RETOS DE UNA NUEVA CIUDADANÍA